



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bartolomeu Lopes Varela

**Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento
Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde
- Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde**

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bartolomeu Lopes Varela

**Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento
Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde
– Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Brito Pacheco

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 21/10/2011.

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

A realização do projecto de investigação que culmina com a elaboração da presente tese de doutoramento não teria sido possível sem o concurso relevante de diversas instituições, públicas e privadas, bem como de numerosas pessoas singulares, a quem expresso o meu profundo agradecimento, permitindo-me, entretanto, destacar, de entre elas, o meu reconhecimento especial:

À Universidade do Minho, que me acolheu, de forma inexcelável, proporcionando-me a oportunidade de aprofundar a compreensão da ideia da Universidade e da relevância do Currículo na educação, em geral, e no ensino superior, em particular, graças aos efeitos combinados da sapiência de seus docentes, da excelência dos recursos pedagógicos e logísticos colocados à minha disposição e da exemplaridade do ambiente académico em que me integrei;

À Universidade de Cabo Verde, por ter apoiado institucionalmente este projecto, ciente de que a aposta na excelência académica implica, de forma incontornável, o investimento na formação avançada dos seus docentes e quadros;

À Fundação Calouste Gulbenkian, que, fazendo jus à sua tradição de contribuir para o desenvolvimento sustentável de Cabo Verde, através da educação e da valorização dos recursos humanos, financiou este projecto num momento crítico da sua realização.

Aos estudantes, docentes, dirigentes e quadros da Universidade de Cabo Verde que colaboraram na realização dos estudos empíricos, contribuindo, com a expressão do seu testemunho e das suas percepções, para a compreensão do percurso curricular no ensino superior público, em particular na Uni-CV;

Aos dirigentes governamentais e do sector empresarial privado, cujas entrevistas permitiram captar a visão e as expectativas dos sectores mais representativos do mundo do trabalho sobre a qualidade da formação ministrada no ensino superior público cabo-verdiano.

À minha prezada família, em particular, à Luzia e ao Márcio, pelo apoio moral e pela compreensão de que a relevância potencial deste projecto justificava a frequente privação de momentos de convívio!

E, por fim, ao Professor Doutor José Augusto Pacheco, pela sábia e exemplar orientação, de que procurei tirar o melhor proveito, ciente, porém, de que este doutoramento é apenas o começo de uma nova etapa da minha vida profissional, que continuará a nutrir-se do seu vasto referencial de conhecimento científico, desde que, para tanto, não me faleçam o engenho e a arte!

Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em
Cabo Verde – Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde

Bartolomeu Lopes Varela

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade de Desenvolvimento Curricular
Universidade do Minho, 2011

RESUMO

A tese enquadra-se nas discussões sobre as concepções do currículo, como problemática central nos processos de educação e formação, e o papel da Universidade ao longo dos tempos, mormente nos contextos actuais da globalização, conferindo especial relevo às concepções, práxis e tendências que caracterizam a experiência de desenvolvimento curricular na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), desde a sua criação, em Novembro de 2006, no seguimento de um percurso de quase três décadas do ensino superior público cabo-verdiano

Com o enquadramento teórico da problemática da investigação faz-se uma ampla cartografia da literatura relevante no campo científico dos estudos curriculares, numa abordagem que patenteia a diversidade de conceptualizações do currículo e do desenvolvimento curricular, os principais traços característicos das teorias curriculares que se têm sucedido e ou que rivalizam na busca de hegemonia no sector da educação, bem como as políticas educativas e curriculares que vêm sendo concebidas e realizadas à escala global, dispensando atenção particular às dimensões instituinte e instituída do processo curricular. Ainda que fortemente condicionado pelas concepções e políticas de globalização da educação, a tendência para a uniformização educativa e curricular não constitui uma inevitabilidade, demonstrando-se, pelo contrário, que o processo de desenvolvimento curricular deixa espaços de apropriação e inovação ao nível das instituições educativas, atendendo à diversidade de contextos, expectativas e perspectivas inerentes à dinâmica da realização do currículo.

Ainda no plano teórico, ao analisar-se a evolução do conceito ou ideia de Universidade, desde a sua génese até aos tempos actuais, coloca-se em relevo a natureza específica da instituição no âmbito do ensino superior, patenteando o modo como, nos diferentes contextos, a mesma tem procurado afirmar a centralidade do conhecimento e do currículo no cumprimento da sua missão, a despeito de factores e condicionalismos diversos, de entre os quais releva o tipo de relacionamento predominante entre a Universidade, o Estado e o mercado, no âmbito do qual se deve entender a complexidade da crise institucional, na triplicidade das suas manifestações (crise de legitimidade, de hegemonia e de identidade) que atravessa a academia, com reflexos ao nível das tendências para o condicionamento da autonomia, missão e funções da academia, assim como da própria natureza do conhecimento universitário. Na procura de saídas para a crise, que é global e, como tal, se

reflece nas universidades do continente africano, em que se insere Cabo Verde, a Universidade é desafiada a afirmar a sua especificidade institucional, enquanto promotora da alta cultura e da capacidade de pensamento de longo prazo, conciliando, deste modo, as suas funções essenciais ou simbólicas com as que se prendem com a satisfação das necessidades imediatas ou de curto prazo da economia e do mercado.

Com base nos pertinentes subsídios teóricos, os estudos empíricos desenvolvem-se segundo a abordagem metodológica de estudo de caso, em que a análise documental e as técnicas de investigação qualitativa e quantitativa permitiram consolidar as evidências sobre: (i) os antecedentes da criação da Uni-CV, através do mapeamento do percurso académico e curricular dos diversos estabelecimentos públicos de ensino superior que precederam a universidade pública, legando a esta o seu património científico, tecnológico e logístico, com as inerentes potencialidades e limitações; (ii) o processo de institucionalização da Uni-CV, com a referencialização das opções estruturantes da organização e gestão da Universidade assim como da política educativa e curricular da Universidade; (iii) a experiência multifacetada de desenvolvimento curricular na novel instituição durante os cinco primeiros anos de funcionamento (2006-2011), correlacionando opções e práxis e evidenciando tendências da sua evolução.

Da análise interpretativa dos estudos empíricos realizados, mediante a triangulação dos dados de arquivo e de perspectiva, resulta que a Uni-CV, não obstante as fragilidades persistentes no processo de seu desenvolvimento institucional, tem cumprido a sua missão de forma satisfatória, facto que fica a dever-se quer à adequação das opções, normas e directivas conformadoras da dimensão instituinte do processo curricular, quer ao esforço de realização das prescrições curriculares, sendo, todavia, evidentes os desafios a serem vencidos tendo em vista a consecução da almejada excelência académica, que os Estatutos propugnam, e que passa, nomeadamente, pela melhoria do nível da qualificação do seu corpo docente, pela implementação ou funcionamento efectivo de alguns dos órgãos da academia e pela afirmação da investigação científica como função incontornável para o desempenho cabal das funções de ensino e extensão.

De entre as conclusões, sustenta-se que, no processo de integração de Cabo Verde nas redes internacionais de investigação e excelência científica e tecnológica, como, de resto, propugnam os Estatutos da Uni-CV, deve atender-se à especificidade deste pequeno país do Atlântico Médio, tendo em conta as suas fragilidades estruturais, pelo que se impõe algum distanciamento crítico em relação à incorporação de certas opções de política educativa e curricular que emanam de instâncias internacionais, independentemente do seu carácter inovador ou mesmo da sua possível consistência científica e técnica, comprovada em outros contextos.

Conceptions, Praxis and Curriculum Development Tendencies in Public Higher Education in
Cape Verde - A case study on the University of Cape Verde

Bartolomeu Lopes Varela

Doctoral Thesis in Education -Specialization in Curriculum Development

University of Minho, 2011

ABSTRACT

The thesis fits in the quarrels about the conception of the curriculum, as central point in education and formation problematic processes, and the role of the University throughout the times, mainly in globalization current contexts conferring special importance to the conceptions, praxis and trends that characterize the experience of curricular development in the University of Cape Verde (Uni-CV), since its creation, in November 2006, pursuing a passage of almost three decades of cape-Verdean public higher education.

With the theoretical framing of the investigation problematic, an ample literature cartography inquiry is made on the scientific field of the curricular studies in the patents, the diversity of conceptualizations of the resume and the curricular development approach, the main characteristic of the curricular theories that succeeded and or that vie with the education hegemony search as well as the educative politics and curricular that are becoming conceived and carried through global scales, giving particular attention the set and setting dimensions of the curricular process. Despite the strong conditional of the conceptions and politics of education in the globalization field, the trend for the educative and curricular standardization does not constitute an inevitability, demonstrating itself, for the opposite, that the process of curricular development leaves spaces of appropriation and innovation to the level of the educative institutions, taking care of the diversity of contexts, inherent expectations and perspectives to the dynamics of the accomplishment of the curriculum.

Still in the theoretical plan, when analysing the evolution of the concept or the idea of University, since its genesis till present times, a great importance is given to the specific nature of the institution in the scope of superior education, patenting the way how, in the different contexts it tries to affirm its centrality of knowledge and the curriculum in the fulfilment of its mission, in spite of several conditions and factors, between those it points out the predominant relationship type between the University, the State and the market, in the scope of which the complexity of the institutional crisis must be understood, in the triplicity of its manifestations (legitimacy, hegemony and identity crisis) that crosses the academy with consequences to the trends level for the

conditioning of the autonomy, mission and functions of the academy, as well as of the proper nature of the university knowledge.

In the search of exits for the crisis, that is global, as such, it reflects in the universities of the African continent, where if Cape Verde inserts, the University is defied to affirm its institutional speciality, while promotional of the high culture and the its capacity of thought of long stated period, conciliating, in this way, it's symbolic or essential functions with those that attracts with the immediate necessities satisfaction of short term of the economy and the market.

On the basis of the pertinent theoretical grants, the empirical studies develop according to the methodological approach of case study, where the documentary analysis and the techniques of qualitative and quantitative inquiry had allowed to consolidate the evidences on: (i) the antecedents that created the Uni-CV, through the mapping of the academic and curricular path of several public of higher education that had preceded the public university, bequeathing to its scientific, technological and logistic inheritance, with the inherent potentialities and limitations; (ii) the process of institutionalization of Uni-CV, with the reference of the fundamental options of the organization and management of the University as well as of the educative and curricular politics of the University; (iii) the multifaceted experience of curricular development in the novel institution during the five first years of functioning (2006-2011), correlating options and praxis and evidencing trends of its evolution.

The interpretative analysis of the empirical studies carried through the triangulation of the perspective and archive data, it results that Uni-CV, however its persistent fragilities in the process of its institutional development, has fulfilled its mission of satisfactory form, fact that is due to the options adequacy, directives and shaping norms of the setting dimension of the curricular process, whether the strengthen of accomplishment of the curricular lapsing's, being, however, obvious the challenges that need to be defeated having in mind the achievement of the academic excellence, that the statutes defend, and that passes, particularly, for the improvement of the level of the qualification of its teachers, for the implementation or effective functioning of some of the agencies of the academy and for the affirmation of the scientific research as unavoidable matter for the accurate performance of education and extension functions.

Between the conclusions support in process of integration of Cape Verde in the international nets of research and technological, scientific excellency, as besides defend by Uni-CV statutes, we must have in mind the specificity of this small Middle Atlantic country, have its structural fragilities, for what some critical distance in relation to the incorporation of certain educative and curricular politics options that comes from international instances, independently of its innovative character or even its possible technique and scientific consistency, proven in other contexts.

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. A problemática e os fundamentos da investigação	1
2. O estado da arte da investigação sobre a problemática	6
3. O problema e os objectivos da investigação	10
4. Rotas metodológicas gerais	11
5. Estrutura da Tese	12
6. Potencialidades, limitações e perspectivas	14
CAPÍTULO I - O CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR:	17
CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PRÁXIS	17
1. Conceito de Currículo	18
2. Conceito de Desenvolvimento Curricular	23
3. Teorias Curriculares	25
3.1. A Teoria Tradicional do Currículo	26
3.2. A Teoria Prática do Currículo	30
3.3. A Teorização Curricular Crítica	32
4. A situação actual do campo do Currículo	42
4.1. O Currículo, o conhecimento e o poder	44
4.2. O social e o individual no currículo	45
4.3. O Estado e o direito de livre escolha da educação pela comunidade	46
4.4. O Currículo, a ideologia e as classes sociais	47
4.5. O Currículo e a abordagem por competências	49
5. Políticas educativas e curriculares	50
5.1. Políticas educativas	50
5.2. Políticas curriculares	54
6. A dinâmica do processo curricular	57
6.1. O processo de deliberação curricular	60
6.2. O processo de realização do currículo	64
6.3. A avaliação curricular	72
7. Tendências no processo de internacionalização da educação e do currículo	78
CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE, O CURRÍCULO E O CONHECIMENTO:	83
DAS ORIGENS AOS TEMPOS ACTUAIS	83
1. Aproximação ao conceito de Universidade	83
2. A evolução da ideia de Universidade	86
2.1. A Universidade Medieval	88
2.2. A Universidade Renascentista	94
2.3. A Universidade do Iluminismo	97
2.4. A Universidade Moderna	100
3. A Universidade emergente	107
3.1. Missão e funções da Universidade	109
3.2. A crise actual da Universidade	113
3.3. A Universidade emergente e as possíveis saídas da crise	119
3.4. Características do conhecimento na universidade emergente	128
3.5. O Currículo e a Pedagogia na Universidade dos tempos actuais	134

4. Um breve olhar sobre a Universidade em África.....	140
CAPÍTULO III - O QUADRO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	153
1. Fundamentos da abordagem metodológica adoptada	153
2. Explicitação do caso em estudo	155
3. Design da Investigação	156
4. Técnicas de recolha e análise de dados	159
4.1. Técnicas de recolha de dados	159
4.2. Técnicas de análise de dados.....	161
5. Procedimentos seguidos na realização das entrevistas e dos inquéritos	164
5.1. As entrevistas	164
5.2. Os inquéritos.....	166
6. Questões éticas da investigação	171
CAPÍTULO IV - EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM CABO VERDE.....	173
1. O Estado independente e a edificação de um novo sistema educativo	173
2. Génese e evolução do ensino superior em Cabo Verde	182
2.1. Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES).....	186
2.2. Instituto Superior de Educação (ISE).....	192
2.3. Instituto Nacional de Investigação Agrária (INIDA)	211
2.4. Centro de Formação Náutica (CFN)	219
2.5. Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar (ISECMAR).....	223
2.6. Instituto Superior das Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE).....	234
2.7. Instituto Nacional de Gestão e Administração Pública	244
3. Percepção das entidades empregadoras sobre a qualidade no ensino superior público.....	250
4. Análise global do percurso das instituições de ensino superior público.....	251
CAPÍTULO V - O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA UNI-CV NO CONTEXTO HISTÓRICO DO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA E SUA CARACTERIZAÇÃO NORMATIVA	261
1. A génese da universidade pública em Cabo Verde.....	261
2. O modelo de Universidade à luz dos Estatutos de 2006	264
2.1. Missão, natureza e funções.....	264
2.2. Valores matriciais.....	265
2.3. Cenários de estruturação	266
2.4. Fins essenciais	267
2.5. Autonomia universitária	267
2.6. Estrutura de governo da Universidade	268
2.7. Áreas científicas, conselhos científicos e unidades orgânicas	269
2.8. Graus, diplomas e títulos académicos	271
2.9. Relação com o Governo	271
2.10. Cenários de implementação	272
3. Do figurino associativo de transição à criação de unidades orgânicas próprias	274
4. Os normativos essenciais para o desenvolvimento institucional da Uni-CV.....	278
4.1. A revisão estatutária de 2009	278
4.2. Revisão estatutária de 2011	283
4.3. Estatutos do Pessoal da Uni-CV	286
4.4. O Regulamento Orgânico da Uni-CV	290
4.5. Regulamentos dos Centros de Investigação	298
4.6. Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Uni-CV	302
4.7. Regulamento dos Cursos de Pós-graduação.....	313
4.8. Regulamentos dos Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes.....	317
CAPÍTULO VI - EXPERIÊNCIA CURRICULAR DA UNI-CV NOS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO (2006-2011)	319
1. O ponto de partida do processo curricular na Uni-CV.....	319
2. A concepção inicial do Desenvolvimento Curricular na Uni-CV.....	323

2.1.	As opções gerais constantes dos documentos oficiais da Uni-CV	323
2.2.	A tradução das opções estratégicas da Uni-CV pela Equipa Técnica Curricular	325
2.3.	A preparação do trabalho de concepção do Desenvolvimento Curricular e as principais premissas estabelecidas	327
2.4.	Resultados do trabalho desenvolvido com a assistência da ETC	331
2.5.	Recomendações da equipa técnica para a continuidade do processo curricular	339
2.6.	Balanço das actividades de concepção do processo curricular	340
3.	Desempenho dos órgãos da universidade com atribuições no domínio curricular	344
3.1.	Órgãos centrais de governo da Universidade	344
3.2.	Órgãos internos da Unidades Orgânicas	346
3.3.	Órgãos de gestão científica e centros de investigação	348
4.	Evolução do corpo docente da Uni-CV	352
5.	Evolução das ofertas formativas	354
5.1.	Cursos de graduação	354
5.2.	Cursos de Pós-Graduação	360
5.3.	Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes	362
6.	Perspectiva dos dirigentes da Uni-CV sobre a experiência curricular	364
6.1.	A deliberação curricular a nível macro e a articulação com os demais níveis	365
6.2.	O processo de elaboração dos planos curriculares dos cursos	370
6.3.	O processo curricular a nível das unidades orgânicas	372
7.	Perspectiva dos docentes sobre a experiência curricular da Uni-CV	390
7.1.	Percepções sobre o desempenho docente no âmbito do processo curricular	390
7.2.	Percepções sobre a adequação das opções curriculares e sua implementação	401
7.3.	Envolvimento dos docentes na concepção dos currículos dos cursos	409
7.4.	Endogeneidade dos planos currículos	410
7.5.	Factores relevantes da qualidade da formação	410
7.6.	Factores condicionantes do nível de desempenho dos docentes	412
7.7.	Grau de envolvimento do docente nas diferentes etapas do desenvolvimento curricular	413
7.8.	Apreciação geral e perspectivas	417
8.	Perspectiva dos estudantes sobre o processo curricular	422
8.1.	Motivo de escolha da Uni-CV	422
8.2.	Acolhimento e integração dos alunos na instituição	423
8.3.	Questões organizacionais e logísticas condicionantes do processo de formação	429
8.4.	Percepções sobre dimensões relevantes do processo de ensino-aprendizagem	432
8.5.	Preponderância dos meios de aprendizagem utilizados pelos alunos	437
8.6.	Grau de satisfação em relação à formação e expectativas de realização	440
8.7.	Dos motivos de escolha da Uni-CV ao grau de satisfação com o curso	442
9.	Percepções das entidades representativas do mundo do trabalho	446
9.1.	Qualidade e pertinência da formação	447
9.2.	Adequação dos currículos às exigências da vida activa e da empregabilidade	448
9.3.	Sobre a experiência da formação profissionalizante na Uni-CV	450
9.4.	Oportunidades de melhoria	451
CAPÍTULO VII - INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO		461
1.	O ensino superior público no período anterior ao da criação da Uni-CV	462
1.1.	Concepção de ensino superior em Cabo Verde	462
1.2.	Concepção de Currículo no ensino superior público	464
1.3.	Autonomia das instituições públicas de ensino superior	464
1.4.	Funções do ensino superior	465
1.5.	Elenco das ofertas formativas	465
1.6.	Ligação entre a teoria e a prática e desenvolvimento de competências	466
1.7.	Relações de género	467
1.8.	Qualidade da formação ministrada	467

1.9. Acompanhamento dos diplomados	468
2. A Universidade de Cabo Verde: concepções e práxis curriculares	468
2.1. Conceção de Universidade	469
2.2. Autonomia da Universidade	470
2.3. Conceção de Currículo e Desenvolvimento Curricular.....	471
2.4. Os processos de deliberação e gestão curricular	472
2.5. O desenvolvimento das ofertas formativas	474
2.6. A implementação das opções académicas e curriculares	474
2.7. O processo de ensino-aprendizagem	475
2.8. A qualidade de formação da Uni-CV	476
2.9. Condicionismos e limitações ao desempenho da Uni-CV	477
CONCLUSÕES FINAIS	485
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	495
ANEXOS.....	513

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas

CC - Conselho Científico
CENFA – Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo
CFA – Centro de Formação Agrária
CFPEBC - Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Complementar
CFPES – Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário
CFN - Centro de Formação Náutica
CIDLOT – Centro de Investigação em Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território
CIGEF – Centro de Investigação em Género e Família
CONSEG – Conselho de Estratégia e de Governo
CONSU – Conselho da Universidade
CESP – Curso de Estudos Superiores Profissionalizantes
DCSH – Departamento de Ciências Sociais e Humanas
DECM – Departamento de Engenharias e Ciências do Mar
DCDC - Documento Conceptualizado do Desenvolvimento Curricular na Uni-CV
DCT – departamento de Ciência e Tecnologia
DORC - Documento operacionalizador da (re)configuração dos cursos da Uni-CV
EFPES - Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário
ENG – Escola de Negócios e Governação
ETC – Equipa Técnica Curriculista
GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento
IES – Instituições de ensino superior
ISE – Instituto Superior de Educação
ISECMAR – Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar
ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais
INAG – Instituto Nacional de Administração e Gestão
INDP – Instituto Nacional de Desenvolvimento das Pescas
INIDA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário
ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
ISCAL – Instituto superior de Contabilidade e Administração de Lisboa
IUCV - Instituto Universitário de Cabo Verde
ME – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico em Europa
ONG's – Organizações Não-Governamentais
RO - Regulamento Orgânico (da Uni-CV)
RGPCG - Regulamento Geral Provisório dos Cursos de Graduação
RPCPG - Regulamento Provisório dos Cursos de Pós-graduação da Universidade de Cabo Verde
UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Uni-CV – Universidade de Cabo Verde
UniPiaget – Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Abreviaturas

Artº - Artigo
Artºs - Artigos
Fig. – Figura
p. – Página
pp. – Páginas
v.g. – Verbi gratia

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Perfil do diplomado da Uni-CV	332
Figura 2-Referentes do desenvolvimento curricular:.....	335
Figura 3- Esquema do plano de investigação.....	461

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da frequência do ISE 1995-2005	197
Gráfico 2 - Evolução dos cursos do ISE, por nível (2001-2006)	198
Gráfico 3- Frequência do ISE 1995/96-1999-00.....	200
Gráfico 4- Frequência do ISE no período de 2001 a 2008.....	200
Gráfico 5- Docentes do ISE por tipo de vínculo.....	206
Gráfico 6- Frequência do INIDA no período 2001-2009	213
Gráfico 7- Frequência do ISECMAR 1996-2000	225
Gráfico 8- Nº de alunos inscritos no ISECMAR 2001-2008	226
Gráfico 9- Evolução do nº de alunos inscritos no ISCEE (2000/01-2007/08).....	237
Gráfico 10- Estudantes que saíram para formação superior no exterior – 2000/2010.....	253
Gráfico 11- Como surgem os planos curriculares dos cursos	410
Gráfico 12 - Acolhimento na Uni-CV, no início da sua formação	424
Gráfico 13- Pertence à Associação Académica?.....	425
Gráfico 14- Associação resolve problemas dos estudantes?.....	425
Gráfico 15 - Dificuldades iniciais de acompanhamento das actividades académicas	426
Gráfico 16- Voltaria a entrar na Uni-CV se tivesse de o fazer neste momento?	442
Gráfico 17- Voltaria a ingressar no curso caso tivesse de fazer a escolha neste momento?	442

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Design da investigação	158
Quadro 2- Modelo de recolha e análise de dados	163
Quadro 3- População e Amostra (Docentes a tempo inteiro)	167
Quadro 4- Respondentes por sexo e faixa etária.....	167
Quadro 5- Respondentes por sexo e grau académico	168
Quadro 6- Docentes a tempo inteiro por grau académico (população).....	168
Quadro 7- Nº de itens do questionário a alunos referentes a variáveis independentes	169
Quadro 8- População e Amostra (alunos de licenciatura).....	169
Quadro 9- Respondentes (alunos de licenciatura).....	170
Quadro 10- Alunos matriculados em Cabo Verde no ano lectivo 2009/2010	180
Quadro 11- Corpo docente por grau académico e por departamento	191
Quadro 12- Nº de alunos inscritos - 1992/93	191
Quadro 13 - Cursos abertos pelo ISE e nº de estudantes admitidos no 1º ano (2004/2005	197
Quadro 14- Frequência dos cursos do ISE- 2001/2002	201
Quadro 15- Frequência do ISE, por curso e grau académico (2007-2008).....	202
Quadro 16- Nº de diplomados do CFPES/ISE, de 1979 a 2008.....	203
Quadro 17- Docentes do ISE por ano lectivo e nível de formação.....	204
Quadro 18- Frequência de cursos superiores do INIDA no período 2003-2008	214
Quadro 19- Docentes/investigadores do INIDA por nível de formação.....	216
Quadro 20- Diplomados pelo CFN por curso superior -1984/1996.....	221
Quadro 21- Frequência do ISECMAR -2001/2002	226
Quadro 22 - Frequência de cursos do ISECMAR- 2007/2008	227
Quadro 23- Número de diplomados CFN/ISECMAR - 1988-2008	231
Quadro 24- Estudantes inscritos nos cursos ministrados de 1991 a 2000	237
Quadro 25 - Cursos do ISCEE em 2000/2001 e 2007/2008	237
Quadro 26- Diplomados do ISCEE de 1993/94 a 2007-08.....	239
Quadro 27- Evolução do nº de docentes do ISCEE por nível académico 1991/92-2002/03	239
Quadro 28- Docentes do ISCEE por ano lectivo e nível de formação.....	240
Quadro 29- Frequência do 3º ciclo do Ensino Secundário por áreas de estudos (2009/2010)	252
Quadro 30- Frequência do ensino superior no período 2000/01-2007/08	253
Quadro 31- Frequência do ensino superior público no período 2003/04-2007/08	254
Quadro 32- Frequência do ensino superior (público e privado) – 2000/01-2007/08.....	255
Quadro 33- Docentes do ensino superior público por nível de formação (2003/04-2007/08)	255
Quadro 34- Taxas de <i>brain drain</i> na CPLP em 2006	257
Quadro 35- Funções dos grupos de trabalho e da equipa técnica curricularista	327
Quadro 36- Evolução do pessoal docente da Uni-CV, por grau académico (2006-07-2009/2010)	352
Quadro 37- Docentes a tempo inteiro (2010/2011)	353
Quadro 38- Cursos de Bacharelato ministrados nas unidades associadas da Uni-CV (2006-2008).....	355
Quadro 39 - Bacharelatos ministrados nas unidades orgânicas (2008/09-2010/11).....	355
Quadro 40- Cursos de Licenciatura por unidade associada da (2006-07 e 2007-08)	356
Quadro 41- Cursos de Licenciatura da Uni-CV (2008/09-2010/11).....	357
Quadro 42- Cursos de Complemento de Licenciatura na Uni-CV (2008/09-2010/11)	358
Quadro 43- Candidatos seleccionados nas provas de acesso 2010/2011	360
Quadro 44- Cursos de Mestrado nas unidades associadas da Uni-CV - 2006/07-2007/08).....	360
Quadro 45- Cursos de Mestrado ministrados pela Uni-CV (2008/09-2010-11).....	361
Quadro 46- Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes - 2008/09-2010-11).....	363
Quadro 47- Evolução da frequência dos cursos da Uni-CV (2006-07-2010/01).....	364
Quadro 48- Planificação das aulas - sua regularidade e qualidade	391

Quadro 49- Leccionação das aulas - sua qualidade e eficácia	392
Quadro 50- Atendimento dos alunos	392
Quadro 51- Actividade de investigação independente.....	393
Quadro 52- Actividade de investigação com os alunos	393
Quadro 53- Actividade de investigação em grupos de docentes	394
Quadro 54- Actividades de extensão	395
Quadro 55- Elaboração de materiais didácticos.....	395
Quadro 56- Participação em órgãos de gestão académica	396
Quadro 57- Elaboração dos programas das unidades curriculares	397
Quadro 58- Elaboração dos sumários das aulas.....	397
Quadro 59- Avaliação das aprendizagens dos alunos	398
Quadro 60- Elaboração dos relatórios semestrais/anuais das unidades curriculares	398
Quadro 61- Orientação de estágios e monografias	399
Quadro 62- Participação em júris de avaliação de trabalhos académicos.....	400
Quadro 63- Adequação das políticas de formação.....	402
Quadro 64- Adequação das ofertas formativas	402
Quadro 65- Perfil dos diplomados	403
Quadro 66- Integração das componentes ensino, investigação e extensão.....	403
Quadro 67- Os currículos dos cursos e o estado do conhecimento universal	404
Quadro 68- Ligação entre o conhecimento universal e a realidade nacional.....	405
Quadro 69- Os currículos, a identidade nacional e diversidade cultural dos alunos	405
Quadro 70- Princípio da equidade nas relações de género	406
Quadro 71- Ligação entre o conhecimento teórico e a prática	407
Quadro 72- Participação dos alunos na construção da sua aprendizagem.....	407
Quadro 73- Orientação para o desenvolvimento de competências	408
Quadro 74- Qualidade/excelência das actividades académicas	408
Quadro 75- Envolvimento dos docentes na concepção dos currículos dos cursos	410
Quadro 76- Perfil de entrada dos alunos/qualidade da formação	411
Quadro 77- Desempenho dos docentes/qualidade da formação	411
Quadro 78- Empenhamento dos alunos/qualidade da formação.....	411
Quadro 79- Disponibilidade dos recursos pedagógicos.....	412
Quadro 80- Factores condicionantes do nível de desempenho docente.....	412
Quadro 81- Envolvimento na concepção das políticas formação	413
Quadro 82- Participação na definição das ofertas formativas.....	414
Quadro 83- Elaboração de projectos curriculares de curso.....	414
Quadro 84- Participação na definição das directivas curriculares para os cursos	414
Quadro 85- Elaboração dos planos de aula	414
Quadro 86- Grau de implementação das opções curriculares	415
Quadro 87- Envolvimento na avaliação dos currículos implementados.....	415
Quadro 88- Envolvimento na avaliação das unidades curriculares	415
Quadro 89- Envolvimento na avaliação dos alunos.....	416
Quadro 90 -Avaliação do desempenho docente.....	416
Quadro 91- Envolvimento na avaliação do curso	416
Quadro 92- Observância dos planos curriculares	417
Quadro 93- Implementação dos planos curriculares	418
Quadro 94- Qualidade das actividades académicas	418
Quadro 95 - Docentes com formação pedagógica	421
Quadro 96- Motivos de escolha da Uni-CV para formação.....	423
Quadro 97- Acolhimento por unidade orgânica.....	424
Quadro 98- Dificuldades iniciais de acompanhamento, por unidade orgânica.....	426
Quadro 99- Causas das dificuldades iniciais de acompanhamento das actividades académicas.....	427
Quadro 100- Envolvimento dos estudantes no seu processo de formação	429

Quadro 101- Adequação das instalações e equipamentos para as aulas	430
Quadro 102- Adequação dos recursos bibliográficos	430
Quadro 103- Adequação dos meios informáticos	431
Quadro 104- Adequação do acesso à Internet.....	431
Quadro 105- Adequação do sistema de informação	431
Quadro 106- Adequação do ambiente disciplinar.....	432
Quadro 107- Adequação da carga horária.....	432
Quadro 108- Cumprimento integral dos programas	433
Quadro 109- Importância das aulas e outras actividades de ensino.....	433
Quadro 110- Ligação teoria/prática	433
Quadro 111- Capacidade comunicativa dos docentes.....	434
Quadro 112- Participação dos alunos na aprendizagem	434
Quadro 113- Atendimento dos alunos para orientação e apoio	435
Quadro 114- Relação afectiva docentes/alunos	435
Quadro 115- Domínio dos conhecimentos científicos pelos docentes	435
Quadro 116- Adequação dos programas ao nível da formação	436
Quadro 117- Actividades de investigação com o envolvimento dos alunos.....	436
Quadro 118- Avaliação dos alunos de forma justa	437
Quadro 119- Relevância das aulas práticas na aprendizagem	437
Quadro 120- Relevância das aulas teóricas na aprendizagem	438
Quadro 121- Relevância da pesquisa na Internet para a aprendizagem.....	438
Quadro 122- Relevância da leitura individual na aprendizagem	439
Quadro 123- Relevância do estudo com os pares na aprendizagem	439
Quadro 124- Está satisfeito com o curso que frequenta?.....	440
Quadro 125- Pertinência da formação para o país	440
Quadro 126- Curso frequenta e sua empregabilidade	440
Quadro 127- Formação frequentada e perspectivas de realização pessoal, social e profissional	441
Quadro 128- Qualidade do curso face ao estado do conhecimento universal	441
Quadro 129- Correlação falta de recursos para estudar no estrangeiro/ satisfação com o curso	443
Quadro 130- Correlação falta de melhor alternativa de formação /satisfação com o curso	443
Quadro 131- Correlação propinas mais acessíveis/ satisfação com o curso	444
Quadro 132 - Correlação boas referências de qualidade /satisfação com o curso	444
Quadro 133- Correlação boas referências sobre o prestígio da instituição/satisfação com o curso	445
Quadro 134- Correlação boas referências sobre a empregabilidade/satisfação com o curso	446

INTRODUÇÃO

1. A problemática e os fundamentos da investigação

Tendo por epígrafe as “Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde – Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde”, a presente tese de doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, que se submete à aprovação da Universidade do Minho, enquadra-se na discussão que tem vindo a fazer-se, no seio da comunidade científica, em torno da concepção e da relevância do Currículo enquanto questão central das políticas e práticas educacionais a todos os níveis, com ênfase particular no ensino superior.

Os novos desafios da educação, face às exigências do desenvolvimento dos países, implicam que as políticas educativas, de uma forma geral, e as políticas curriculares, em particular, sejam encaradas numa perspectiva sistémica e integrada, em que os diversos níveis de ensino possam considerar-se como igualmente relevantes para o progresso socioeconómico, superando-se, assim, a visão prevalecente, até há escassos anos, nas políticas de organizações internacionais e de diversos países, no que se refere à baixa prioridade conferida ao ensino superior, em termos de promoção do acesso e de afectação dos recursos

Impõe-se, com efeito, que se assuma a relevância do ensino superior, quer para a qualificação dos diversos subsistemas de educação e de formação, quer para a criação do conhecimento de ponta e a promoção da alta cultura, sem o que não será possível a qualificação dos recursos humanos necessários à geração do progresso e à inserção virtuosa dos países na economia mundial, com a correspondente criação de condições para uma distribuição mais equitativa do rendimento criado, em prol do desenvolvimento humano e sustentável.

Esta orientação de fundo está em sintonia com a prioridade que, ao nível das instâncias internacionais de financiamento, tem vindo a ser dada ao ensino superior. Efectivamente, segundo Bloom e outros (2006), num estudo encomendado pelo Banco Mundial à Universidade de Harvard, a competição económica baseada no conhecimento, no contexto de uma economia globalizada, levou à reconsideração do papel do ensino superior no crescimento económico. Visto anteriormente como um serviço público dispendioso, concorrente com os outros níveis de ensino no acesso aos recursos orçamentais, e servindo sobretudo as classes privilegiadas, este nível de ensino é agora perspectivado como um factor impulsionador da produtividade, competitividade e crescimento económico. Neste novo contexto, o ensino superior não deve ser colocado em competição com os

outros níveis de ensino, nomeadamente no que se refere à repartição dos recursos financeiros, mas antes ser considerado, igualmente, um pilar essencial do sistema de educação.

Assim, no seu plano de acção para o continente africano, referente ao período 2006-2008, assim como em outras publicações, o Banco Mundial reconhece, inequivocamente, a relevância do ensino superior no contexto do sistema de educação e de ensino, evidenciando o papel estratégico do ensino superior como a base de formação de competências visando o crescimento e a competitividade dos países africanos¹.

Cabo Verde, país geograficamente pequeno, marcado pela insularidade e pela dispersão do seu território, praticamente desprovido dos recursos naturais clássicos, mas apostado no desenvolvimento sustentável, não esteve alheio à evolução ocorrida no plano internacional acerca da relevância e do grau de prioridade do ensino superior. E não poderia ser de outro modo, visto que o homem cabo-verdiano foi sempre considerado como o “mais valioso recurso e o factor principal de desenvolvimento”² do novo país independente, estando, contudo, subjacente a esta premissa o entendimento de que só uma educação de elevada qualidade é susceptível de gerar o “capital humano” necessário para assegurar o progresso sustentável do país.

Eis porque, decorridos apenas quatro anos da proclamação da Independência Nacional, é criado em Cabo Verde, como estabelecimento público, o primeiro embrião de ensino superior, destinado à formação de docentes do ensino secundário, a que se seguirão, nos anos subsequentes, outras instituições públicas de formação autóctone de quadros superiores, em complemento com a formação superior realizada no estrangeiro.

Os primeiros anos do século XXI representam um grande salto no processo de edificação do ensino superior em Cabo Verde, com a emergência das primeiras instituições de ensino superior privadas e a criação de uma universidade pública, que integra o potencial dos anteriores e dispersos institutos de ensino superior público num projecto académico que se apresenta como mais consentâneo com as necessidades de desenvolvimento do país, integrando, nas suas funções, os seguintes eixos fundamentais: “(i) a produção do conhecimento, essencialmente pela investigação científica; (ii) a sua aprendizagem, mediante a educação e a formação; (iii) a sua difusão, designadamente através das tecnologias da informação e da comunicação; (iv) a sua valorização, através da inovação e transferência para o tecido económico e social”³.

Por outro lado, a missão e as funções da universidade devem ser exercidas numa perspectiva axiológica em que relevam, entre outros princípios e valores, as seguintes dimensões constitutivas do conceito genético de qualidade ínsito no diploma fundacional da Uni-CV, nomeadamente: “(i)

¹ Cf. World Bank: *Action Plan for Africa (2006-2008)*; Banco Mundial (2010): *Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento económico na África subsariana*.

² Cf. Brochura *Lutar pelo desenvolvimento económica e social*, publicada em 1983 pelo Departamento de Informação e do PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde).

³ Cf. Preâmbulo dos Estatutos da Uni-CV.

Relevância, no sentido de que o fazer universitário seja socialmente pertinente; (ii) Equidade, no sentido do alargamento das oportunidades de acesso e sucesso educativos a todos os cabo-verdianos, independentemente da sua condição social e do local de residência e (iii) Abordagem por competências, no sentido de orientar os processos pedagógicos para a construção de capacidades do aprendente⁴”.

Entretanto, e porque a educação e o currículo são vistos como faces inseparáveis de um mesmo projecto de formação (Goodson, 2001; Morgado, 2005; Pacheco, 2006; Gaspar & Roldão, 2007; Pinar, 2007), torna-se necessário analisar as opções de mudanças educativas e curriculares adoptadas pela Uni-CV no contexto da evolução do ensino superior público cabo-verdiano, compreender em que medida tais opções são implementadas e os respectivos resultados correspondem à missão da Universidade, traduzindo as necessidades de formação da sociedade cabo-verdiana e as exigências de desenvolvimento do país.

É precisamente sobre estas questões que incide o presente trabalho de investigação, que, ao discutir a experiência de desenvolvimento curricular no ensino superior público cabo-verdiano, com incidência particular na Uni-CV, correlacionado as concepções adoptadas e as práticas efectivamente implementadas, representa para nós, coetaneamente, uma motivação pessoal e um desafio académico.

Na verdade, e tal como, amiúde, acontece nos projectos de investigação conducentes à obtenção do grau de doutor, a génese deste projecto de investigação, em termos de definição da sua problemática, está associada a motivações que resultam da intersecção de propósitos e perspectivas imanescentes do nosso percurso profissional e projecto de vida com pretensões de maior alcance, orientadas para a apropriação e a mobilização do conhecimento científico susceptível de contribuir para a realização do desiderato que vem sendo acalentado e prosseguido, desde a Independência Nacional, em Julho de 1975, por um pequeno país atlântico, de língua oficial portuguesa (Cabo Verde), a saber: promover, através da educação e formação dos recursos humanos, a realização da estratégia e do desígnio nacional de desenvolvimento⁵.

Tendo, com efeito, desempenhado funções de diversa índole e a diversos níveis no sistema educativo cabo-verdiano, desde as de docência no ensino básico, secundário e superior às de administração estratégica e operacional do sistema nacional de educação, passando pelas de inspecção e controlo da qualidade do ensino, e encontrando-nos, nos últimos anos, engajado no processo de construção e desenvolvimento institucional da universidade pública de Cabo Verde, pudemos acompanhar de perto a evolução das políticas e práticas educativas neste país e, deste modo, apercebermo-nos quer de vários pontos fortes, avanços ou ganhos conseguidos no sector da

⁴ 4 Cf. alínea d) do artigo 4º dos Estatutos da Uni-CV.

⁵ Vide “Lutar pelo desenvolvimento económico e social”, op.cit

educação, quer de problemas e insuficiências nas políticas e práticas educativas e curriculares, tomando, do mesmo passo, consciência da magnitude e do alcance das mudanças que se impõem na concepção e implementação de tais políticas.

Na verdade, ao analisar-se a evolução recente da educação em Cabo Verde, ressalta, a par dos indicadores que colocam o país em posições relativamente confortáveis no *ranking* africano e internacional⁶, a constatação de que “o sistema educativo padece de inúmeras insuficiências e enfrenta dificuldades e constrangimentos estruturais com efeitos negativos evidentes sobre a qualidade”⁷, facto que, por ser inquietante, não deixa de interpelar quer os dirigentes quer os agentes educativos mais preocupados com a causa da educação, concitando-os a agir, de modo consequente, tendo em vista a adequação das concepções, normas, orientações e decisões de política educativa e o aprimoramento das práticas educativas a diferentes níveis do sistema educativo cabo-verdiano, traduzindo, deste modo, o “sentimento, generalizado e bem enraizado na opinião pública da urgência de se efectuar um esforço adicional para seu aperfeiçoamento”⁸.

A consolidação dos ganhos e a superação dos aspectos negativos ou menos bem conseguidos do sistema educativo cabo-verdiano constituem tarefas incontornáveis, no quadro da estratégia de desenvolvimento sustentável do país, que passa, inexoravelmente, pela elevação contínua da qualidade de formação dos cabo-verdianos e da sua capacidade empreendedora. Porém, a realização bem-sucedida dessas tarefas é inconcebível sem um ensino superior de alta qualidade e, muito especialmente, sem o contributo decisivo da Universidade Pública de Cabo Verde, à qual é incumbida, de resto, a missão de “potenciar o desenvolvimento humano como factor estratégico do desenvolvimento sustentável do país”, “promover a capacidade empreendedora da sociedade cabo-verdiana (...)” e “contribuir para a modernização do sistema educativo de Cabo Verde a todos os níveis”⁹.

Tal como em outros países, em Cabo Verde, a aposta na qualidade da educação e, em particular, do ensino superior exige uma abordagem fundamentada de uma diversidade de factores intrinsecamente relacionados com o equacionamento de uma problemática que se apresenta de grande centralidade nas políticas de educação e formação em todas as latitudes, a saber: a questão curricular, que bem pode expressar-se em termos de “que conhecimento deve ser ensinado”, “qual o conhecimento considerado válido ou essencial”, o que os alunos e as alunas “devem saber”, ou ainda, melhor, “em que eles ou elas se devem tornar” durante e depois da formação (Silva, 2000).

6. Vide, entre outros: Relatório de Desenvolvimento Humano 2010, publicado pelo PNUD (edição portuguesa); Relatório de Monitoramento Global 2011 – Educação para Todos: A crise oculta: conflitos armados e educação, de 2011, publicado pela Unesco;

7 Cf. Plano Estratégico da Educação, Ministério da Educação, Cabo Verde, Praia, 2003.

8 Cf. Programa de Governo para a VII Legislatura-2006-2011. Governo de Cabo Verde, 2002.

9 Cf. artº 3º dos Estatutos da Universidade de Cabo Verde, aprovados pelo Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro, na versão que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº 11/2009, de 20 de Abril.

Não se definindo, pois, apenas em função das concepções teóricas e das opções de política prescritas ao nível das instâncias decisoras, a educação e o currículo devem ser perspectivados como intencionalidades ou projectos que se operacionalizam mediante um processo em que interagem a teoria e a prática, a reflexão e a acção, conformando a práxis, ou seja, uma actividade que precisa ser realizada por um sujeito consciente e que, para isso, carece de fundar-se numa teoria (Batista, 2007), de tal sorte que “toda práxis é actividade, mas nem toda actividade é práxis” (Vázquez, 1977, p.185, apud Batista, *Ibid.*, p.181).

Com efeito, é em função das políticas e práxis curriculares dominantes, em cada contexto, influenciadas, em maior ou menor grau, pelas relações de hegemonia prevaletentes num “cenário cada vez mais globalizado e onde os critérios de teor económico tendem a prevalecer sobre preceitos culturais e científicos” (Morgado, 2007, p.61), que se compreendem, em larga medida, os modos diferenciados como são encarados diversos factores intrínsecos aos processos de formação e de desenvolvimento curricular, como a concepção das ofertas formativas, a orientação das actividades de ensino, investigação e extensão, o desempenho dos docentes e dos alunos, os processos de avaliação, entre outros.

Não bastando, por conseguinte que se massifique o acesso ao ensino e à formação aos diversos níveis e se aumente o número de diplomados, é sumamente relevante assegurar-se o realismo, a viabilidade e a pertinência social das propostas de mudança educativa e curricular, sobretudo quando a educação e o currículo são vistos como faces inseparáveis de um mesmo projecto de formação (Pacheco, 2006; Pinar, 2007).

Ora, como, desde logo, nos apercebemos, a Universidade de Cabo Verde carece de especialistas em Currículo, o que a leva a adaptar opções curriculares elaboradas e adoptadas em outros contextos ou a solicitar a colaboração pontual de curriculistas de outros países para levar a cabo actividades de concepção e revisão dos currículos dos seus cursos, a diferentes níveis.

Sendo certo que a Universidade do século XXI (Santos, 2009) é, cada vez mais, uma universidade aberta ao mundo e o sucesso do seu desempenho depende, em larga medida, da sua capacidade de se inserir em espaços regionais e mundiais de ensino superior e ciência que se pautem por elevados padrões de qualidade e excelência¹⁰, de modo a que os seus estudantes possam preparar-se para assumirem plenamente a sua cidadania, nos novos e complexos contextos da globalização, não é menos verdade que, como dizia Amílcar Cabral (1974a, p. 39), “por muito quente que seja a água da fonte, ela não cozerá o teu arroz”, pelo que se impõe a necessidade de, no âmbito das políticas e estratégias de transformação e desenvolvimento do país, potenciar a capacidade endógena de “pensar para melhor agir e agir para melhor pensar” (Cabral, 1974b, p.15), sem negligenciar o conhecimento da “experiência dos outros” (*Ibid.*, p. 131), o que, no âmbito das

¹⁰ Cf. alínea g) do art.º 4º dos Estatutos da Uni-CV.

políticas educacionais e de formação, se traduz, nomeadamente, no imperativo de conceber e realizar os currículos da educação e ensino, aliando a natureza universal do conhecimento à necessidade de mobilização desse conhecimento para uma reflexão e intervenção esclarecidas sobre a realidade do país, em prol de um desenvolvimento que respeite a identidade, a cultura e as especificidades nacionais.

Correspondendo ao repto lançado por Amílcar Cabral, procurámos fazer um levantamento dos trabalhos de investigação publicados sobre o percurso do ensino superior público em Cabo Verde, com particular incidência sobre as concepções e práxis de desenvolvimento curricular.

2. O estado da arte da investigação sobre a problemática

Na busca de subsídios teóricos e de evidências empíricas que permitissem compreender e elucidar como têm evoluído as concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular a nível do ensino superior público e, designadamente, na Universidade de Cabo Verde, empenhámo-nos, activamente, na revisão da literatura científica relevante sobre as duas dimensões que relevam da temática – a dos estudos curriculares e a das concepções sobre a universidade –, procurando efectuar um levantamento, tão exaustivo quanto possível, dos trabalhos científicos que se tivessem ocupado do estudo empírico dos fundamentos da criação e bem assim dos aspectos mais relevantes da experiência formativa e curricular das instituições públicas de ensino superior cabo-verdianas e, em particular, da universidade pública, tendo em vista o cumprimento das respectivas missões.

Do esforço de pesquisa empreendido, resulta a constatação de que “o estado da arte” da investigação sobre a problemática curricular no ensino superior público em Cabo Verde caracteriza-se por uma considerável aridez de trabalhos científicos, pese embora a existência de vários estudos idóneos que, embora não se focalizando especificamente sobre o desenvolvimento curricular no ensino superior, fornecem elementos que permitem compreender a evolução deste subsistema de ensino e, pontualmente, incluem dados sobre o processo curricular a esse nível, representando, assim, contributos importantes para o presente trabalho de investigação.

Um dos estudos mais relevantes é, sem dúvida, a única Tese de Doutoramento que se refere ao ensino superior e à universidade pública em Cabo Verde, ainda que não especificamente sobre a questão curricular: a Tese “Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento. O caso de Cabo Verde” (Tolentino, 2006), no qual o seu autor procura fornecer “pistas para investigação no quadro da Universidade Pública de Cabo Verde” (*Ibid.*, p.7). No seu estudo empírico, o autor faz uma abordagem sobre a génese do ensino superior no arquipélago, a realidade, o potencial e os limites do modelo de ensino superior em Cabo Verde, sendo apenas de se

registar a escassez de citações das fontes das evidências, quer em termos de dados de arquivo, quer de perspectiva, em que se apoiam diversas constatações, percepções e conclusões da Tese.

A tese em apreço, que, como refere o seu autor, tem por suporte teórico as ferramentas de diversas disciplinas, nomeadamente a Sociologia, a Economia de Desenvolvimento, a Ciência Política e a Educação Comparada, fornece elementos de reflexão sobre a correlação que deve existir entre a universidade e o desenvolvimento, e conclui com a apresentação de uma proposta de modelo de universidade pública empreendedora para impulsionar Cabo Verde, que encontrará guarida nos Estatutos da Uni-CV, os quais consagram, expressamente, o empreendedorismo como um dos valores fundamentais prosseguidos.

De realçar, ainda, que outros subsídios apresentados por Tolentino na referida tese coincidem com opções constantes do Documento de Estratégia da Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde, da qual, de resto, ele era membro, e dos Estatutos da Uni-CV. Tal é o caso da “concepção e instalação de uma universidade em rede, ajustada ao país real” (*Ibid.*, p. 430), a que faremos menção no estudo empírico.

Merecem, também, referência relatórios e outros documentos, dos quais a maioria não publicados, referentes a vários aspectos do percurso das instituições de ensino superior em Cabo Verde e ao processo de criação da Universidade de Cabo Verde, a que faremos alusão, igualmente, ao longo da parte empírica desta tese.

Assim, no âmbito da Cooperação Portuguesa com Cabo Verde ao nível do ensino superior, cabe realçar a realização de dois estudos, sob os auspícios da Fundação Calouste Gulbenkian. No primeiro, “Estudo sobre o Ensino Superior em Cabo Verde”, de 1993, da autoria de Eduardo Marçal Grilo, Júlio Montalvão e Silva e Manuel Carmelo Rosa, analisam-se as acções de formação existentes a nível do ensino pós-secundário e formulam-se sugestões para o desenvolvimento ulterior do ensino superior no país, designadamente pistas para o enquadramento legislativo do ensino superior e para a criação de uma instituição unitária (o Instituto Universitário de Cabo Verde), que integraria os Cursos e estabelecimentos pós-secundários ao tempo existentes.

O segundo trabalho, “Estudo sobre o Ensino Superior em Cabo Verde, datado de 1977, é da autoria de Victor Crespo, que pouco se detém no estudo empírico sobre o percurso do ensino superior público em Cabo Verde, subscrevendo, entretanto, os resultados do estudo empreendido por Grilo e outros (1993). Em contrapartida, Crespo (*Ibid.*) debruça-se, com certo detalhe, sobre a experiência de ensino superior em diversos estados insulares, extraíndo, a partir do seu estudo, ilações susceptíveis de servir de referência para a reestruturação do ensino superior público em Cabo Verde, de entre os quais salienta a relevância do princípio da flexibilidade, tanto na configuração institucional, na organização interna, na implantação dos campus e das unidades orgânicas como no que tange à concepção curricular dos cursos.

O estudo mais recente, enquadrado na cooperação acordada entre os Governos de Portugal e Cabo Verde, no âmbito dos trabalhos preparatórios para a instalação da Universidade de Cabo Verde, é o que consta do relatório de avaliação externa intitulado “Um Olhar Analítico sobre o Ensino Superior em Cabo Verde”, de 2006”, elaborado por Aubyn e outros (2006). Este relatório, que é o estudo empírico mais abrangente levado a efeito sobre o percurso e o potencial dos institutos públicos de ensino superior ao tempo em funcionamento, na perspectiva da sua possível integração na Universidade de Cabo Verde, constitui, *ipso facto*, um subsídio importante para os trabalhos que estavam a ser realizados pela Comissão Instaladora da universidade pública.

Na busca de compreensão das concepções e práticas que caracterizaram a evolução do ensino superior público em Cabo Verde, foram tidos em devida conta os seguintes trabalhos:

a) A brochura “Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário – 1979/1989”, que apresenta informações de interesse sobre a criação e o percurso do primeiro embrião de ensino superior em Cabo Verde;

b) O estudo de auto-avaliação intitulado “Diagnóstico do Funcionamento do Instituto Superior de Educação”, de 2005, elaborado sob a coordenação de Judite Nascimento, que fornece informações e reflexões pertinentes sobre o percurso e o desempenho deste instituto;

c) O estudo “Eficácia Interna das IES Públicas ISE e ISECMAR”, de 2006, realizado sob os auspícios da Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde;

d) O relatório de Tolentino, de 2003, intitulado “Universidade de Cabo Verde: Subsídios para um Programa de Capacitação das Instituições de Educação Superior e Instalação da Uni-CV”;

e) O artigo de Jorge Brito, “Transdisciplinaridade no ensino superior em Cabo Verde” (2003), que ajuda a compreender os contextos em que surgiram as iniciativas de formação superior no arquipélago recém-independente, pondo em relevo que os estabelecimentos de ensino pós-secundário surgiram para dar resposta a situações conjunturais, muitas vezes anunciadoras de crise, sem que tivesse havido a preocupação real de integração das componentes investigação e extensão.

Ainda que focalizado na investigação realizada por estudantes das instituições de ensino superior públicas e privadas, então existentes em Cabo Verde, merece referência o trabalho de investigação de Rodrigues (2005), intitulado “Relação Pesquisa e Desenvolvimento Humano no Ensino Superior em Cabo Verde: As Contribuições dos Estudantes”, que, além de pôr em relevo o carácter episódico e a fraca consistência científica da investigação realizada pelos estudantes, sob a orientação dos docentes, com vista à obtenção dos diplomas académicos, salienta a necessidade de as instituições de ensino superior adoptarem projectos político-pedagógicos que contemplem, de forma articulada, a pesquisa desenvolvida pelos estudantes e investigadores, com o envolvimento de parceiros sociais, tendo em vista a formulação de subsídios para a resolução dos problemas atinentes ao processo de desenvolvimento humano de Cabo Verde.

Extrapolando o horizonte arquipelágico, analisámos a literatura científica produzida por autores cabo-verdianos no estrangeiro e ainda por investigadores de outros países africanos, designadamente os Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), em busca de eventuais estudos científicos, com sustentação empírica, sobre o percurso do ensino superior em Cabo Verde, tendo-se gorado as nossas expectativas.

Não obstante, afigura-se de todo interesse mencionar a tese de doutoramento de Sílvia Cardoso, natural de Cabo Verde, que, inserida no campo de estudos curriculares, tem por objecto de estudo de caso o dualismo cultural dos alunos luso-cabo-verdianos do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico de um Agrupamento de Escolas de Portugal, numa perspectiva em que a abordagem multi e intercultural dos projectos escolares, de acordo com as representações dos gestores, docentes e outros profissionais situados ao nível do contexto escolar, é correlacionada com as representações dos agentes pertencentes aos contextos familiar e comunitário dos mesmos alunos¹¹. A menção deste trabalho justifica-se pela relevância política, cultural e socioeconómica da componente diaspórica de Cabo Verde e, em particular, pela necessidade de se compreender de que modo os alunos de ascendência cabo-verdiana se inserem no contexto escolar português e em que medida conseguem, na diversidade cultural que caracteriza o meio social de aprendizagem, realizar o seu direito à educação.

A nível dos estudos africanos e, nomeadamente, dos realizados por autores dos PALOP, não foram encontrados trabalhos de investigação que se refiram, ainda que residualmente, ao percurso do ensino superior cabo-verdiano. Tal é, por exemplo, o caso da tese de doutoramento de Lopes (2010) que, igualmente inserida no campo de estudos curriculares, tem por objecto de estudo de caso a Universidade Mondlane, de Moçambique¹². A referência a este trabalho deve-se, no entanto, ao facto de o mesmo abordar, numa perspectiva teórica, entre outros, fenómenos de difusão de modelos de políticas e sistemas educativos na África subsariana, em que se integra Cabo Verde, do ponto de vista geopolítico.

Ainda que as referências matriciais de política para o ensino superior cabo-verdiano não provenham propriamente do pensamento africano, mas sim, e de modo preponderante, do modelo de ensino superior português, importa que, no âmbito das estratégias de transformação do país, seja mitigada a visão eurocentrista ainda predominante na configuração das políticas nacionais, complementando-a com outros olhares e outras perspectivas.

Com efeito, na perspectiva da evolução do processo de integração de Cabo Verde na região africana, com a incorporação de compromissos inerentes às lógicas de cooperação, mormente

¹¹ Cf. CARDOSO, S.M.C.F (2007). *O dualismo cultural: os luso-cabo-verdianos entre a escola a família e a comunidade (estudo de caso)*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.

¹² Cf. LOPES, H.M.M (2010). *Reconfigurações Políticas, Económicas, Sociais, e Culturais e as Reformas Curriculares na Universidade Eduardo Mondlane*. Tese de Doutoramento apresentado à Universidade do Porto.

quando estas tendem a ser fortemente condicionadas pelas políticas de organizações internacionais, como o Banco Mundial, adoptadas para a África em geral e para as suas diversas sub-regiões, em particular, é de se equacionar os moldes de articulação dos diferentes modelos e referenciais dominantes nos espaços em que se integra Cabo Verde¹³.

Impõe-se, pois, que, ao fazer-se o enquadramento do Ensino Superior, no quadro deste trabalho de investigação, sejam tidos em conta os contributos de diversos autores africanos que têm vindo a debruçar-se sobre a concepção e a evolução das universidades africanas, traduzindo, assim, a opção da Universidade de Cabo Verde de se abrir aos diferentes espaços internacionais de ensino superior, neles se integrando na medida em que se trate de partilhar e promover os valores da excelência científica e académica consagrados no seu diploma fundacional.

3. O problema e os objectivos da investigação

Do estado da arte sobre a problemática do desenvolvimento curricular no ensino superior público cabo-verdiano, que acabamos de efectuar, resulta não só a escassez e a dispersão de contributos da investigação empírica sobre a temática em estudo mas também a dificuldade de, a partir dos estudos empíricos referenciados, se compreender e elucidar, cabalmente, de que modo as instituições públicas de ensino superior e, designadamente, a Universidade de Cabo Verde têm procurado cumprir a sua missão, concebendo e implementando opções curriculares que correspondam ao desígnio e às exigências de desenvolvimento sustentável do país.

É assim que este trabalho de investigação se propõe discutir, em busca de respostas fundamentadas, o seguinte problema de investigação, que se nos afigura pertinente e sumamente relevante para a compreensão do processo de desenvolvimento institucional da Universidade de Cabo Verde:

De que modo a Uni-CV, no quadro das políticas nacionais de educação e formação e no âmbito da evolução do ensino superior público em Cabo Verde, implementa a sua missão, traduzindo-a em propostas curriculares fundamentadas e condizentes com as necessidades de desenvolvimento do país?

O problema de investigação, assim definido, desafia-nos a abordar, com base nos pertinentes subsídios do respectivo campo científico-epistemológico, a evolução do ensino superior público em

13 A Uni-CV já faz parte de algumas redes universitárias, como a das Universidades da Macaronésia (que inclui Universidades de Madeira, Açores, Cabo Verde e Canárias) e a da UNAMUNO (que congrega Universidades e centros de ensino superior das Regiões Ultraperiféricas da União Europeia, incluindo as Universidades espanholas de Las Palmas de Gran Canaria e La Laguna, as Universidades Portuguesas da Madeira e Açores, as Universidades Francesas de Reunião, Guadalupe, Martinica e Guiana e a Universidade de Cabo Verde.

Cabo Verde, em termos de concepções, orientações e práticas de desenvolvimento curricular, com particular incidência no percurso da Uni-CV, desde a sua criação, em Novembro de 2006, de modo a aferir em que medida esta experiência tem sido congruente com a missão conferida à universidade pública, evidenciando, assim, em bases cientificamente fundamentadas, possíveis oportunidades de melhoria ulterior do seu desempenho.

Retomando, no essencial, a formulação constante do projecto de tese aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, constituem, assim, objectivos deste trabalho:

- 1. Analisar as concepções, práticas e tendências actuais de desenvolvimento curricular;*
- 2. Analisar a evolução do conceito de Universidade e da problemática do conhecimento e do currículo no ensino superior;*
- 3. Compreender princípios, orientações, processos e mecanismos de formulação e implementação das decisões sobre a reestruturação do sistema educativo de Cabo Verde no período pós-independência;*
- 4. Compreender as opções e os processos que caracterizaram a génese e a evolução do ensino superior público em Cabo Verde até à criação da Universidade de Cabo Verde;*
- 5. Descrever as opções fundamentais do processo de criação da Universidade de Cabo Verde e de sua estruturação normativa-legal;*
- 6. Analisar as opções de política formativa e curricular, as ofertas formativas e o desenvolvimento das actividades académicas, tendo em vista o cumprimento da missão da Uni-CV.*

4. Rotas metodológicas gerais

Considerando que, apesar da sua importância, os estudos empíricos atrás referenciados, quer pelo seu objecto, quer pelo contexto temporal em que foram realizados, quer ainda pelos seus objectivos, não permitem fundamentar e elucidar, cabalmente, o problema de investigação, atrás delineado, o presente trabalho não se limita a integrar tais contributos, mas procura suportar-se num leque mais consistente e alargado de evidências empíricas sobre a evolução do ensino superior público cabo-verdiano, focalizando-se no modo pelo qual as diferentes instituições têm procurado, através das suas opções e práticas curriculares, cumprir as respectivas missões, particularmente no que concerne ao caso da Universidade de Cabo Verde, objecto central da investigação.

É assim que, em função dos objectivos de investigação, e tendo em vista a obtenção de respostas sustentadas ao problema de investigação, foram empreendidos, através de uma abordagem

metodológica de estudo de caso, três estudos empíricos, incidindo, respectivamente, na evolução do ensino superior público, no processo de criação e estruturação da Universidade de Cabo Verde e na experiência curricular dos primeiros anos de funcionamento desta última, mediante a utilização de técnicas de investigação qualitativa e quantitativa, que permitiram a recolha, a análise e a interpretação de uma diversidade de dados cursivos e de perspectiva.

De salientar que, sendo o desenvolvimento curricular um processo que envolve agentes situados a diversos níveis do contexto universitário e não sendo a Universidade uma instituição fechada sobre si própria, mas aberta ao meio social envolvente, com o qual interage, os estudos empíricos não deixaram de integrar, para além das perspectivas dos dirigentes da Uni-CV, as percepções dos professores e estudantes, assim como as de dirigentes representativos dos sectores público e privado que têm vindo a integrar profissionalmente os diplomados do ensino superior cabo-verdiano.

Do quanto antecede, resulta que este projecto de investigação propõe-se contribuir não apenas para a compreensão das concepções que, no âmbito curricular, têm caracterizado a evolução do ensino superior público e, em particular, da Universidade de Cabo Verde, mas também para uma percepção fundamentada da correlação entre tais concepções e a prática, ou seja, da práxis curricular enformadora desse percurso, além de evidenciar algumas tendências que emergem de todo esse processo.

5. Estrutura da Tese

Procurando traduzir estas abordagens, a presente tese apresenta uma estrutura em que os sete capítulos, antecidos da presente Introdução e seguidos da Conclusão, distribuem-se por duas Partes, sendo a primeira, de Enquadramento Teórico, com os dois primeiros capítulos, e a segunda parte, referente aos Estudos Empíricos, com os demais capítulos, como a seguir se indica.

O capítulo I procede à revisão da literatura no campo científico dos estudos curriculares, numa abordagem relativamente abrangente, que se justifica pela ausência de trabalhos científicos neste domínio em Cabo Verde. Assim, além de abordar a diversidade de conceptualizações do currículo e do desenvolvimento curricular, salienta os principais traços característicos das teorias curriculares que se têm sucedido e ou que rivalizam na busca de hegemonia no campo educativo, ocupa-se das formas como as concepções curriculares se traduzem em políticas educativas e curriculares e dispensa atenção particular às dimensões instituinte e instituída do processo curricular, ou seja, às dinâmicas de prescrição e de realização dos currículos, fortemente condicionadas pelas concepções e políticas educacionais dominantes, terminando com uma breve alusão às tendências de internacionalização do currículo.

O capítulo II ocupa-se do estudo do conceito ou ideia de Universidade, bem como da sua evolução ao longo dos tempos, evidenciando a sua especificidade institucional no âmbito do ensino superior e o modo como, nos diferentes contextos, a instituição tem afirmado a centralidade do conhecimento e do currículo no cumprimento da sua missão e funções, particularmente no contexto actual, em que as políticas e tendências de globalização hegemónica da economia se reflectem nas políticas educacionais a diversos níveis, desafiando, em especial, a Universidade a buscar formas de, sem prejuízo da sua autonomia, missão e funções essenciais ou simbólicas, corresponder aos desafios inerentes aos novos paradigmas da sua ligação com a sociedade, o Estado e o mercado.

O capítulo III clarifica a abordagem metodológica utilizada na busca de respostas sustentadas ao problema de investigação, com particular incidência nas técnicas de investigação qualitativa e quantitativa que, de forma combinada e complementar, foram utilizadas nos estudos empíricos empreendidos, quer para efeitos de recolha dos dados cursivos e de perspectiva, quer para a análise e o tratamento dos resultados.

O capítulo IV ocupa-se do estudo dos antecedentes da criação da Universidade de Cabo Verde, de modo a evidenciar o contexto em que esta emerge e exerce a sua missão. Focalizando-se na génese e evolução do ensino superior público, no âmbito das políticas educacionais adoptadas, a partir de 1975, pelo novo Estado Independente, este estudo empírico analisa o percurso académico e curricular dos diversos estabelecimentos públicos de ensino superior que precederam a universidade pública, transmitindo a esta o seu património científico, tecnológico e logístico, com as inerentes potencialidades e limitações.

O capítulo V caracteriza e analisa o processo de criação e estruturação da Uni-CV, objecto central do caso em estudo, explicitando as opções políticas e normativas assumidas na configuração institucional da universidade pública, quer em termos de missão, funções, valores e fins essenciais, quer de modelo de estruturação orgânica, a diversos níveis, com as inerentes atribuições dos órgãos intervenientes nos processos de desenvolvimento curricular e, em geral, das actividades académicas.

O capítulo VI debruça-se, específica e detalhadamente, sobre a experiência curricular da Universidade de Cabo Verde nos seus primeiros cinco anos de funcionamento (2006-2011), mediante a caracterização e a análise dos dados referentes à conceptualização do desenvolvimento curricular na Uni-CV, às ofertas formativas a diversos níveis e à dinâmica do processo curricular, confrontando as opções e decisões que enformam a dimensão prescritiva ou instituída dos currículos com as práticas da sua realização.

O capítulo VII complementa os capítulos anteriores, ao proceder à interpretação dos resultados dos três estudos empíricos anteriormente apresentados, mediante a triangulação dos dados de arquivo e de perspectiva, destacando, por um lado, o percurso académico e curricular do ensino superior público no período anterior ao da criação da universidade pública e, por outro, as

principais evidências relativas ao modo como a Uni-CV tem procurado cumprir a sua missão, nas dimensões instituinte e instituída do processo curricular, com a focalização dos seguintes aspectos essenciais: a concepção da Universidade; a autonomia da Uni-CV; a concepção do Currículo e do Desenvolvimento Curricular; os processos de deliberação e de gestão curricular; o desenvolvimento das ofertas formativas; a implementação das opções académicas e curriculares; o processo de ensino-aprendizagem; a qualidade de formação da Uni-CV; os principais condicionalismos e limitações ao desempenho.

Nas Conclusões Finais, depois de extrair, em termos sintéticos, as principais inferências dos estudos realizados, formulamos algumas propostas de teses sobre a universidade e o currículo nos tempos actuais.

6. Potencialidades, limitações e perspectivas

Resulta deste intróito o carácter exploratório, abrangente e explanatório deste trabalho, o que se justifica, posto que se trata da primeira tese que se ocupa, especificamente, do estudo da problemática da evolução do ensino superior público cabo-verdiano, designadamente das concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular que caracterizam o modo como as diversas instituições, em particular a Uni-CV, têm procurado cumprir a sua missão.

De facto, ao cartografar e sistematizar a experiência do ensino superior público em Cabo Verde, o estudo permite, por um lado, identificar, nesse percurso, avanços e potencialidades, a par de insuficiências e limitações, propiciando, deste modo, a fundamentação de subsídios para o aprimoramento das actividades académicas e do processo curricular na Uni-CV em diversos domínios, ao mesmo tempo que constitui um referencial para o ulterior desenvolvimento de estudos sobre a problemática.

Porém, a par destas virtualidades, o estudo apresenta limitações decorrentes da própria problemática, cuja abrangência implicou uma abordagem circunstanciada, com incidência sobre o percurso de diversas instituições. Com efeito, em face da complexidade do caso, designadamente em termos de dispersão temática, pluralidade de métodos e técnicas e profusão de dados empíricos, o seu autor teve que se alongar na descrição e análise dos resultados, sem que o pudesse fazer, em todos os casos, com o aprofundamento possível, dada a preocupação de evitar uma maior extensão da tese. Em todo o caso, afigura-se que este facto não põe em causa a validade e as potencialidades do estudo, tanto mais que, na linha do entendimento de Stake (2007), partimos da premissa de que a relevância de uma investigação depende, em grande medida, da possibilidade de fornecer um conjunto de evidências empíricas que permitam aos leitores do estudo, em particular, aos investigadores a formulação das suas próprias interpretações e conclusões.

Diversos aspectos abordados de forma genérica na presente Tese requerem aprofundamento em ulteriores estudos sobre a problemática curricular na Uni-CV, tanto mais que o desenvolvimento curricular constitui um processo dinâmico e permanente, que se realiza num *continuum* em que haverá sempre lugar a mudanças, adequações e aperfeiçoamentos, em função dos contextos de actuação universitária. Assim, por exemplo, para uma análise mais aprofundada da qualidade das actividades académicas, designadamente das actividades de ensino ou de implementação dos currículos, além das técnicas de recolha e análise de dados documentais, de entrevistas e inquéritos, utilizados neste trabalho, será interessante a aplicação de técnicas de observação e de *focus group*, entre outras; na apreciação do perfil dos diplomados e do modo como se tem processado a sua inserção na vida activa, será interessante o levantamento das percepções dos mesmos através de métodos interferentes, como inquéritos e ou entrevistas; a qualidade e a pertinência social das novas ofertas formativas da Uni-CV, a nível da pós-graduação e da formação profissionalizante, requerem estudos específicos, com a implicação dos estudantes e diplomados, docentes, instituições parceiras...

De outro modo, laborar-se-ia num grave equívoco, posto que uma tese, mormente quando incide na área das ciências da educação, que conhecem uma constante evolução, e se reveste de uma natureza vincadamente introdutória, jamais deve ser considerada como um fim em si mas, essencialmente, como um ponto de partida ou uma etapa do processo de busca permanente de respostas mais adequadas aos problemas com que inelutavelmente se defronta na consecução do desiderato da excelência académica, a que aspiram todas as sociedades.

CAPÍTULO I - O CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PRÁXIS

Introdução

Ao longo dos tempos, mas, sobretudo, no contexto da educação de massas que, sucedendo ao ensino de elite, emerge a partir do século XIX, no quadro das transformações económicas e industriais que ocorrem sob o impulso das inovações científicas e tecnológicas entretanto verificadas, traduzindo-se no acesso generalizado à escolaridade obrigatória e, inclusive, da não obrigatória, que conhece uma “frequência intensiva” (Formosinho, 2009, p. 38), o reconhecimento da relevância e do papel decisivo da educação nos processos de transformação das condições de vida das colectividades humanas, em geral, e dos indivíduos, em particular, tem levado os poderes públicos, o poder económico e diversos segmentos da sociedade, bem como as instituições educativas, a colocar no centro das suas atenções o questionamento acerca da pertinência e/ou da utilidade social do conhecimento e das aprendizagens que as escolas, de um modo geral, proporcionam aos alunos (aprendentes).

Dito de outro modo, e partindo da premissa segundo a qual o conhecimento constitui a questão central do currículo, o questionamento acerca daquilo em que os alunos se devem tornar (Silva, 2000), no termo de um determinado percurso de ensino-aprendizagem, passou a ser uma preocupação constante, não apenas das instituições de ensino superior e demais instituições educativas, mas, em especial, das altas esferas políticas e governamentais, assim como das entidades económicas, interessando, igualmente, de forma crescente, os mais diversos extractos sociais, além, obviamente, dos próprios aprendentes, em maior ou menor escala.

O currículo, enquanto espaço de promoção do conhecimento considerado importante, válido ou essencial (Silva, *Ibid.*), do conhecimento dito mais valioso, ou, na acepção de Young (2007), do conhecimento poderoso, apresenta-se, assim, como uma problemática incontornável nas políticas educativas que vêm sendo concebidas e implementadas, tanto a nível de cada um dos países, como, cada vez mais crescentemente, nos contextos regionais e internacionais, com especial ênfase no âmbito dos processos de globalização que, na esfera educacional, tendem a influenciar e a alterar profundamente a natureza, os objectivos e as formas de concretização do direito à educação, conduzindo à redefinição das funções dos Estados e à progressiva desresponsabilização do poder central (Morgado, 2007).

A vinculação, cada vez mais estreita, entre a escola, o acesso ao conhecimento valioso (ou poderoso), a apropriação da tecnologia e a consecução do progresso económico e social levou a que a questão curricular passasse, sobretudo, a partir do século XX, a ser objecto de conceptualizações

teóricas, assim como de decisões e práticas de política educativa e curricular nem sempre marcadas por convergências, antes se evidenciando assinaláveis divergências e, até mesmo, antagonismos, mesmo ao nível da própria definição do que é o currículo, como salientam diversos autores (vide, entre outros, Pacheco, 2001, 2005; Gaspar & Roldão, 2007).

Assim, se as definições de currículo integram-se, em geral, em determinadas teorias curriculares e estas últimas reflectem, de forma mais ou menos assumida, compromissos ideológicos, políticos, éticos e económicos (Apple, 1999-A), não é menos verdade que as conceituações de currículo não colhem consenso no seio de cada uma das teorias curriculares que rivalizam entre si no campo das ciências da educação, como veremos mais adiante.

Importa, assim, que, para melhor situarmos e compreendermos a situação e as tendências actuais do campo curricular, façamos uma incursão nas concepções do currículo e do desenvolvimento curricular, bem como na génese e evolução das teorias e práticas curriculares, seguindo de perto o entendimento de vários autores que têm vindo a destacar-se no campo do currículo.

1. Conceito de Currículo

O termo Currículo, proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, encerra, segundo Pacheco (2001, pp. 15-16), duas ideias principais, que são a “sequência ordenada” e “a totalidade de estudos”, com base nas quais se “manifesta (...) um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular”.

Isto equivale a dizer, na nossa perspectiva, que, mesmo a partir da enunciação do seu significado etimológico, pode fazer-se uma primeira aproximação ao conceito de currículo, em cuja definição estão ou devem estar, necessariamente, presentes tanto a perspectiva de planificação sistémica e ordenada dos objectivos, conteúdos ou competências de aprendizagem, ou seja, a intencionalidade educativa (o currículo prescrito), como a de implementação dos planos de aprendizagem, com a respectiva aferição dos resultados (o currículo implementado, experienciado e avaliado).

Embora, ao longo dos tempos e nos diferentes lugares, os professores tivessem lidado sempre com o currículo, mesmo antes de esta palavra passar a ser utilizada, no âmbito educacional, com o(s) sentido(s) que passou a ter a partir do século XX, “a emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre o currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre o currículo, a

institucionalização de sectores especializados sobre o currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas académicas especializadas sobre o currículo” (Silva, 2000, p.17), processos esses associados à “institucionalização da educação de massas” (*Ibid.*, p. 18). Aliás, de acordo com este autor (*Ibid.*, pp. 17-18), pode dizer-se que, de certa forma, todas as teorias pedagógicas e filosofias educacionais, mesmo antes da institucionalização dos estudos curriculares como campo especializado, não deixam de teorizar ou fazer “especulações sobre o currículo”, embora não sejam, estritamente, teorias sobre o currículo.

O termo Currículo é, entretanto, utilizado com muitas e diferentes acepções, em função de diferentes perspectivas de abordagem, em que a discussão teórica, por vezes excessiva, nem sempre é acompanhada por uma “prática orientada para a resolução de problemas” com que se defrontam as instituições educativas (Pacheco, 2001, p.15).

De facto, como refere Pacheco (*Ibid.*, p. 18), a conceituação do currículo tem sido problemática e “não existe à sua volta consenso”, salvo em relação “ao objecto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas”, mas, tal como assinala o autor, é esse consenso, ainda que limitado, que permite falar-se de um campo disciplinar específico: o campo do currículo, onde “existem diversas teorias curriculares, correspondentes a diferentes concepções de currículo” (Pacheco, 2005, p. 36).

Com base na ideia de Goodson (2001) que, seguindo a abordagem *foucaultiana*, teoriza o modo como o currículo e as suas estruturas de conhecimento, enquanto construção social, “ajudam a disciplinar o self, o corpo, as emoções, o intelecto e o comportamento” dos indivíduos, facto que só se torna possível porque “as ‘disciplinas’ ou outras formas de organizar o conhecimento exercem um poder de normalização através dos modos de ensinar e aprender”, Gaspar e Roldão (2007, pp. 21-22) seleccionam, de entre mais de uma centena, quinze definições de currículo, com o propósito de alimentar uma discussão sustentada à volta deste termo que traduz um conceito central no campo educativo, procurando assinalar as suas semelhanças e dissemelhanças e encontrar, em cada uma das definições, a sua essência ou substância.

Vamos, em seguida, apreciar, sucintamente, as definições seleccionadas por Gaspar e Roldão (*Ibid.*), não propriamente para evidenciar o carácter polissémico ou poliédrico do conceito de currículo, mas para pôr em relevo a multiplicidade de olhares e discursos que têm incidido sobre a mesma realidade – o currículo –, na linha, aliás, do entendimento deste como uma conversação complexa (Pinar, 2007), asserção que se torna tanto mais evidente quando se toma em consideração a diversidade de agentes que, a vários níveis, intervêm nas decisões e práticas educacionais ou que, de diferentes modos, se interessam pela questão curricular: dos decisores políticos aos teorizadores,

dos dirigentes e gestores educacionais aos educadores, dos alunos às famílias e à sociedade em geral.

Do elenco de definições apresentadas por estas autoras, começemos pelas de Bobbit e Tyler, dois autores clássicos do currículo. Assim, para Bobbit (2004, p.74), “a palavra curriculum, aplicada à educação (...) consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser”, enquanto, para Tyler (1949, págs-126-128), numa abordagem que complementa a precedente, “o currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objectivos educacionais”, definição seguida, de perto, por vários autores, como Taba (1962, p.76), para quem o currículo “é essencialmente um plano para a aprendizagem, e por Ribeiro (1990, p. 17), que o define como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos”.

Colocando a ênfase nas experiências e actividades de aprendizagem, Tanner e Tanner (1980, pp. 12-16), citam as definições de Smith, Stanel e Shores (1957), que concebem o currículo como “uma sequência de experiências potenciais oferecidas nas escolas para crianças e jovens em grupo, a percorrer por caminhos do pensamento e da acção”, e de Alberty e Alberty (1962), que o conceituam como “o conjunto de todas as actividades que são providenciadas pela escola para os estudantes”.

Posicionando-se na mesma linha dos autores por eles citados, Tanner e Tanner (1980, p. 38) encaram o currículo como “a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos sob os auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência”.

É idêntica a perspectiva de Wiles e Bondi (1998, p. 12), quando salientam que o currículo “é um objectivo ou um conjunto de valores que são activados através de um processo de desenvolvimento e culminam nas experiências dos estudantes em classe.

Já Westbury e Steimer (1971), citados por Tanner e Tanner (1980, p. 30) entendem que o currículo “é um inquérito metodológico que explora perspectivas sob as quais elementos como o professor, estudante, matérias e meio ambiente podem ser vistos”.

Na definição de Jhonson (1977, p. 6), o currículo “é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista”, enfatizando, deste modo, a intenção de promover a mestria do aprendente, abordagem que é, em boa medida, coincidente com a de Gagné (1982, pp. 19-20), segundo o qual o currículo “é uma sequência de unidades de conteúdo, arranjadas de tal modo que a aprendizagem de cada unidade pode ser acompanhada como um simples acto, provido de

capacidades descritas por unidades específicas (numa sequência) conducentes à mestria do aprendente”.

Walker (1990, p. 25) encara o currículo como sendo, “antes de mais, um campo de prática profissional”, enquanto Lawton (1996, p. 31), numa perspectiva diferente, o concebe como “uma selecção (adequada) da cultura da sociedade”.

Numa concepção relativamente ampla, Doll (1992, p. 5) define o currículo como “o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores sob os auspícios da escola”.

Por fim, Gaspar e Roldão (*Ibid.*, p. 23) citam Young (2002, p. 23), para quem o currículo “é uma construção social que assume dois pontos de vista: ‘como facto’ e ‘como prática’”.

Resumindo as diferentes definições, pode-se dizer que as definições formuladas, por exemplo, por Tyler, Taba e Jhonson, consideram o currículo como “um plano de estudos”, ou “um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas (Pacheco, 2001, p. 16), enquanto outras conceituações, como as de Smith, Stanel e Shores têm um sentido mais amplo: “embora referindo o plano ou programa, apresentam-no ora como o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (*Ibid.*, p. 17).

Consideramos que se enquadra no âmbito da teoria crítica, e na perspectiva ampla de conceituação do currículo, a definição formulada por uma especialista cubana, que concebe o currículo como

“...um projecto de formação e um processo de realização através de uma série estruturada e ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem, articulados sob a forma de proposta político-educativa que propugnam diversos sectores sociais interessados num tipo de educação particular, com a finalidade de produzir aprendizagens que se traduzam em formas de pensar, sentir, valorar e actuar face aos problemas complexos apresentados pela vida social e laboral num país determinado” (Cabrera, 2004, p.15).

Nas obras de Pacheco, constatamos que este autor tem-se debruçado longamente sobre a conceptualização do currículo, apreciando, outrossim, definições apresentadas por diversos autores sobre este termo. Em relação a estas últimas, limitamo-nos a trazer à colação as que reputamos serem mais significativas, excluindo as definições que coincidem com as seleccionadas por Gaspar e Roldão (2007).

Assim, na sua obra “Currículo: Teoria e Práxis” (2001, pp. 15-20), Pacheco analisa várias concepções formuladas por autores que se têm ocupado da problemática do currículo, de entre as quais destacamos a de Contreras (1990, pp. 177-179), para quem qualquer definição de currículo tem de passar, necessariamente, pela observação dos dualismos presentes nas seguintes interrogações:

“O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?”

“O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?”
“O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?”
“O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação”.

Na obra “Estudos Curriculares. Para uma compreensão crítica da educação”, Pacheco (2005) apresenta várias concepções de currículo que se filiam em duas perspectivas e tradições diferentes, mas não necessariamente dicotómicas.

Assim, referindo-se às definições que se filiam na perspectiva técnica de conceber a escola e a formação, nas quais se destacam as noções de currículo como conteúdos a ensinar e como plano de acção pedagógica, tal como defendiam Bobbit e Tyler, Pacheco (2001, pp. 32-33) menciona as concepções de Gimeno (1988), para quem o currículo exprime o sentido de uma súmula de exigências académicas, e de D’Hainaut (1980, p. 21), que concebe o currículo como “um plano de acção pedagógica muito mais largo do que um programa de ensino (...) que compreende, em geral, não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida”.

Por outro lado, ao ilustrar as definições que se filiam na perspectiva prática e emancipatória, em que o currículo se apresenta como um projecto que vai além do plano de intenções da sua realização, Pacheco (2001, pp. 38-39) apresenta a de Stenhouse (1984, p. 29), em que o currículo aparece como “uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efectivamente realizado”.

Em relação à diversidade de conceituações de Currículo, Pacheco (2001, 2005) concorda com Tanner e Tanner (1987), para quem a existência de tais divergências constitui um dos aspectos positivos do campo do currículo, posto que mantém “mais interessante a investigação” (Pacheco, 2001, p. 16), e propicia “uma problematização mais intensa e mais profícua” (*Ibid.*, 2005, p. 37), defendendo que, não obstante as diferentes definições, o currículo, enquanto projecto educativo e projecto didáctico, contém três ideias-chave: (i) “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades”; (ii) “um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades”; (iii) “um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (*Ibid.*, 2001, p. 16).

De entre as várias reflexões sobre o conceito de currículo desenvolvidas por Pacheco, destacamos a conclusão que este autor extrai das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos presentes nas conceituações dos diferentes autores, propondo que se encare o currículo como

“...um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Pacheco, 2001, p. 20).

Desta incursão sobre o conceito de currículo evidencia-se a complexidade e diversidade das definições apresentadas pelos autores, expressão das diferenças de visão e perspectivas sobre a educação, em geral, bem como acerca dos processos de formalização e realização das opções de política educativa, a que são inerentes valores, crenças e atitudes diferenciados, contraditórios ou mesmo antagônicos, que se propugnam para a construção e o desenvolvimento das sociedades (Pacheco, 2005; Apple, 1999-A).

2. Conceito de Desenvolvimento Curricular

Embora a conceituação de desenvolvimento curricular esteja ligada à de currículo, as definições da primeira têm sido mais pacíficas, enfatizando-se nelas a perspectiva de “processo de construção do currículo” (Pacheco, 2005, p. 49) ou, o que vem a dar no mesmo, a “ideia de integração das suas fases, pois a sua estrutura é processual” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 32).

Em todo o caso, à concepção de desenvolvimento curricular não é indiferente a diversidade de conceituação do currículo, mormente quando este é abordado, como assinalámos acima, na sua acepção restrita, como um mero plano de instrução ou de acção pedagógica, ou na sua acepção ampla, como um projecto que vai além do plano de intenções da sua realização.

Assim, na primeira perspectiva, o desenvolvimento curricular será encarado como a “construção (...) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições de sua execução”, enquanto, num sentido mais amplo, se reporta a um “processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de concepção, elaboração e implementação” (Ribeiro, 1990, p. 66).

Por outro lado, é de se ter em conta que, segundo os cânones da racionalidade técnica, as fases principais do processo curricular (elaboração, implementação e avaliação) são vistas como compartimentos estanques, ao passo que, na perspectiva da racionalidade prática, rejeita-se essa compartimentação, entendendo-se esse processo como um “empreendimento compartilhado”, no qual são consideradas as deliberações que têm lugar ao nível da actuação dos professores (*Ibid.*, p.47).

Gaspar e Roldão (*Ibid.*, pp. 32-34), depois de analisar algumas definições de desenvolvimento curricular, formuladas, nomeadamente por Wiles e Bondi (1998), Tanner e Tanner (1980), Oliva, 1992), Pacheco (1996) e Wiles e Bondi (1998), destacam as três características que colhem mais consenso nessa conceptualização: a de processo, que é crucial para o entendimento da passagem do conceito de currículo para o de desenvolvimento curricular; a de sequência, que traduz o sentido das

etapas que se ligam para corporizar o percurso inerente ao currículo; a de continuidade, que acentua a vitalidade do processo curricular, que se renova, de forma dinâmica, através, nomeadamente, da avaliação.

Não se restringindo ao domínio da intencionalidade, ou seja, do planeamento ou construção do currículo, mas integrando, necessariamente, o domínio da sua realização, o desenvolvimento curricular é, segundo Pacheco (2005, p. 49), “um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico”.

Não perfilhando, por isso, as abordagens dicotómicas propostas, nomeadamente, por autores como Johnson (1967), Zais (1976) e Lawton (1986), com base na distinção entre os momentos de design e de implementação (“currículo/instrução”, “design/implementação” e “currículo/planificação”), defende que “o desenvolvimento curricular, *lato sensu*, é uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeia, realiza e avalia em momentos diferentes, mas relacionadas entre si, que expressam uma mesma realidade”.

Com efeito, admitindo-se que possam intervir diferentes actores nos momentos do design e da implementação do currículo, “não há lugar a uma oposição” entre ambos, pois “são momentos interligados que resultam do modelo previsto na política curricular e do controlo e autonomia existentes nas decisões curriculares” (Pacheco, 2005, p. 51).

Idêntica posição tem Goodson (2001, p. 52), ao considerar que, apesar de o currículo ser “fabricado numa diversidade de áreas e níveis” e de “ser muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo como actividade na sala de aula”, são manifestos os perigos de se estudar só o primeiro, posto que dessa leitura errada poderia resultar o entendimento de que o currículo escrito é irrelevante para a prática.

Ao abordar-se os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular, é quase inevitável que se pondere acerca da sua relação com a pedagogia e a didáctica. Sem a pretensão de nos alongarmos na abordagem desta matéria, de manifesta controvérsia, consideramos que, no âmbito da(s) Ciência(s) da Educação, existe uma pluralidade de abordagens disciplinares, em que “o conhecimento curricular é o que estabelece uma relação estreita e racional entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico” (Pacheco, 2001, p. 24). Admitindo que esta correlação seja passível de outras leituras, entendemos que o currículo, enquanto teoria, política e práxis, ou seja, enquanto concepção e realização de um projecto de formação mediante um processo participado de apropriação e utilização do conhecimento, tem um sentido abrangente, apoiando-se na pedagogia (ciência ou arte de educar) e na didáctica (disciplina que se ocupa dos métodos, processos e técnicas de ensino-aprendizagem) para lograr o seu intento.

3. Teorias Curriculares

Como referimos acima, às diversas tentativas de definição do currículo correspondem determinadas teorias do currículo. E é no quadro dessas teorias, estreitamente ligadas a concepções políticas e ideológicas sobre a sociedade e a educação que se compreende melhor cada uma das numerosas definições de currículo, as quais – importa reiterá-lo - não são, por isso, formulações neutras, mas antes construções que devem ser analisadas na sua relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso”, tal como defende Kemmis (1988, p. 44).

Ao analisar-se o currículo em função dos contextos de sua concepção e realização, deve-se ir, pois, para além das intenções subjacentes às formulações teóricas, posto que, por detrás delas ou subjacentes a elas, existem interesses políticos e económicos e forças que se movimentam na defesa de tais interesses, razão porque, como argumenta Gimeno (1988, p. 24), “o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino”, envolvendo “acções que são de natureza política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica”.

Torna-se, assim, evidente que o currículo, enquanto uma dimensão política da educação (Pacheco, 2001, p. 19), não é imune aos efeitos resultantes das relações dinâmicas que se processam entre a escola e a sociedade, nem pode alhear-se dos interesses individuais, de grupo ou de classe ou das posições políticas e ideológicas que entram em pugna nas diferentes esferas da vida societária e, inclusive, ao nível do microcosmo social que é a escola.

Na verdade, a questão central que serve de referência à formulação de qualquer teoria do currículo consiste em saber “que conhecimento deve ser ensinado”, ou melhor, “qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo (Silva, 2000, p. 13). Com efeito, as teorizações curriculares diferenciam-se entre si pela diferente ênfase na procura de respostas a essa questão, com as inerentes discussões nela envolvidas, relativas, nomeadamente, à natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade (*Ibid.*). Em função de tais discussões e dos interesses em presença, as teorias curriculares propugnam “que conhecimentos devem ser leccionados, procurando “justificar por que é que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser ensinados (*Ibid.*, p. 13).

Mas, como salienta Silva (2000, p. 14), à questão sobre “o que” ensinar associa-se uma outra, de forma incontornável: “o que eles ou elas devem ser”, ou melhor, “em que eles ou elas se devem

tornar” em função do currículo prescrito, implementado e avaliado, o que remete para o tipo de ser humano ou de sociedade desejado, razão porque se evidencia a estreita correlação entre o currículo, a ideologia e o poder.

Por isso, as teorias curriculares não se situam num campo “puramente” epistemológico de luta ou competição entre concepções, mas estão envolvidas activamente na procura de hegemonia no campo social ou, como refere Silva, no “campo epistemológico social”, pelo que se colocam no centro de um “território contestado” (*Ibid.*, p. 15).

Na procura de maior clarificação do sentido e alcance das teorizações curriculares, recorreremos ainda a outros autores, que se têm debruçado sobre a matéria.

Assim, Kliebard (1977, p. 258) defende que, como qualquer teoria, a teoria curricular “tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na actividade e nos problemas humanos”, não consistindo em “fazer abstracções estranhas” mas sim ajudar-nos a “compreender certas situações”.

Para Pacheco (2005, p. 92), “a função da teoria curricular é a de descrever e compreender fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultantes da prática, com vista à sua melhoria”, concordando, por isso, com a proposta de Reid (1985) no sentido de se aceitar como premissa que, na abordagem da teorização curricular, o objectivo que se prossegue é o de melhorar a prática, na linha, aliás, do entendimento de Kemmis (1988, pp. 30 e 40), para quem a teoria curricular configura-se como uma metateoria “cujo problema central deve ser entendido como o duplo problema das relações entre a teoria e a prática, por um lado, e as relações entre a educação e a sociedade, por outro”, em que o currículo aparece como um meio através do qual grupos poderosos influenciam os “processos mediante os quais eram e são educados os jovens”.

As diferentes abordagens do currículo como problemática central da educação e do conhecimento, entendido este como uma questão nuclear do currículo, explicam a emergência e o desenvolvimento de diferentes teorias curriculares, que, tal como refere Pacheco (2001, p. 33), devem entender-se como “classificações ou sínteses das várias concepções de currículo”.

Seguidamente, fazemos uma incursão breve sobre as diversas abordagens ou teorias curriculares, seguindo, no essencial, a classificação feita por Silva (2000), que distingue as teorias tradicionalistas, críticas e pós-críticas.

3.1. A Teoria Tradicional do Currículo

A emergência do currículo como campo de estudos ocorre, nos Estados Unidos da América, no contexto da institucionalização da educação de massas, com o contributo decisivo de J. F. Bobbit, que publica, em 1918, o livro *The Curriculum*, considerado como o marco referencial no

estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos (Silva, 2000). Nessa obra, Bobbit (1918) propugna uma concepção de currículo numa lógica de eficiência, a cargo de especialistas, incumbidos de fazer o levantamento das habilidades a serem desenvolvidas pela escola bem como a elaboração dos instrumentos de medição ou avaliação dessas mesmas habilidades. À escola, funcionando à semelhança de uma empresa comercial ou industrial, incumbe, segundo essa abordagem, cuidar de garantir que as finalidades da educação traduzam as exigências profissionais da vida adulta.

Entendendo que o “currículo é uma questão primordial” da educação, Bobbitt defende a sua construção segundo a “técnica do método científico”, que deve aplicar-se “a todos os aspectos da educação”. Esta concepção técnica do currículo e da educação está de acordo com o entendimento de Bobbit de que “a educação que prepara para a vida é a que prepara definitiva e adequadamente” para o desenvolvimento das actividades específicas da vida humana, aplicáveis “a qualquer classe social” (*Ibid.*, p. 73), relevando, assim, o entendimento do currículo como uma questão científica, técnica e politicamente neutra.

As ideias de Bobbit são desenvolvidas e consolidadas por Tyler (1949), cujo livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicado em 1949, irá marcar e dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, durante quatro décadas (Silva, 2000). Tyler (1949) trata de conceptualizar o currículo procurando explicar os princípios técnicos que permitem definir os objectivos de aprendizagem, traduzidos em experiências ou actividades, devidamente organizados, para que a aprendizagem dos alunos seja eficaz, sendo esta eficácia aferida através da avaliação. Esta é a visão tradicional do currículo, presente nesta obra de Tyler, que se desenvolve segundo uma “base racional” assente em “quatro questões fundamentais que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino”, a saber:

- “1. Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados” (*Ibid.*, p. 1).

Dito de outro modo, os eixos estruturantes da concepção *teyleriana* do currículo consistem (i) na definição do programa educacional, através de objectivos que indiquem tanto a espécie de comportamento a ser desenvolvida no estudante como o conteúdo ou área de vida em que deve operar esse comportamento; (ii) na selecção das actividades ou experiências adequadas à consecução dos objectivos programados; (iii) na organização eficiente das actividades educacionais, assente em critérios de continuidade, sequência e integração, e (iv) na avaliação da eficácia das experiências de aprendizagem.

A visão tradicional, que se preocupa essencialmente em “como fazer” o currículo, predominou até aos anos oitenta do século passado, notando-se, entretanto, alguma evolução no seio deste campo, desde o currículo clássico ao progressista, passando pelo tecnocrático (Silva, 2005).

3.1.1. O currículo clássico

Caracterizando-se pela natureza abstracta do conhecimento escolar, o currículo clássico segundo Silva (2005, pp. 26, 27) “só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante”, privilegiando a racionalidade académica, ou seja, a ênfase nos conteúdos considerados essencialistas e perenes.

Tal visão, e de acordo com Goodson (2001), valoriza o conhecimento académico abstracto ou descontextualizado, destinado às escolas de elite, em detrimento do conhecimento prático, contextualizado e relacionado com processos activos, salientando que o currículo das escolas de elite é pensado para proteger os jovens do contacto com a cultura popular, pelo que esta fica excluída dos currículos das escolas. Tendo analisado a forma curricular das escolas privadas americanas, como havia feito em relação às escolas britânicas, Goodson (*Ibid.*, p. 197) salienta o forte elitismo académico e social que as caracteriza e a crença de que o currículo clássico representa “o que há de melhor na civilização ocidental”. Expressão da divisão social do trabalho, este currículo trata, entretanto, de acordo com Goodson (*Ibid.*, p.197), de dissimular a dominação de classe, mediante a promoção do “conhecimento clássico como se ele estivesse acima dos conflitos de classe e fosse historicamente inevitável”. Por outro lado, o currículo das escolas privadas de elite acaba por funcionar como modelo intelectual para alguns educadores das escolas públicas e, deste modo, as relações sociais integradas nesse currículo penetram nos currículos das instituições públicas de ensino, no sentido de levar os alunos a “aceitar a divisão social do conhecimento” como algo natural e não como algo susceptível de suscitar contestação social (*Ibid.* p.197).

3.1.2. A visão tecnocrática

A visão tecnocrática do currículo, que tem Bobbit e Tyler como expoentes máximos, encara o currículo como uma questão técnica, neutral e não ideológica. Na prática, a visão tecnocrática consiste na elaboração de uma relação de matérias, por disciplinas, ou seja, de um plano de instrução, com a organização do conhecimento numa sequência lógica, em que se atribui a cada uma das unidades ou matrizes de conhecimento o respectivo tempo de leccionação e se definem os

objectivos de aprendizagem pretendidos, os quais devem expressar-se em termos de comportamentos específicos, exigidos pelo sistema tecnológico de produção e pelas exigências profissionais da vida adulta, como referimos acima.

Esta corrente desenvolve-se e prolifera-se “a partir da diferenciação nítida entre currículo e instrução”, sendo o currículo “o desenho estruturado dos resultados pretendidos, definidos em comportamentos específicos” (Gimeno & Perez, 1985, p. 192), cabendo ao professor a tarefa de o executar, através da actividade de instrução.

3.1.3. A visão progressista

Ainda no quadro da concepção tradicional, o currículo, encarado antes como plano de estudos, evolui no sentido da sua consideração como a totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, sob a orientação do professor, que procuraria ter em conta e valorizar os interesses do discente. Esta visão é defendida, nomeadamente, por Dewey (1902), que concebe o modelo progressista de base psicológica e defende uma educação centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, contribuindo assim para o desenvolvimento das teorias progressistas do currículo, como tentativa de dar resposta aos problemas socioeconómicos engendrados pelos processos de industrialização e urbanização que têm lugar nos Estados Unidos da América até ao início do século XX. A teoria progressista do currículo, que atacava o currículo clássico, devido ao seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens, atribui à escola a responsabilidade de compensação dos problemas da sociedade mais ampla e, assim, o enfoque do currículo vai deslocar-se do conteúdo para a forma, isto é, vai centrar-se na organização das actividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança.

Entretanto, a visão progressista não rompe com a essência da teoria tradicional, associada à racionalidade instrumental e técnica do currículo, que, em suma, coloca a ênfase na construção científica de um currículo que desenvolva os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis, preconizando, para o efeito, a especificação dos objectivos e correlativos conteúdos, bem como uma particular atenção ao “como fazer e controlar” o processo educativo (métodos e avaliação).

Todas estas visões ou perspectivas da teoria tradicional têm como denominador comum uma *visão redentora do currículo* (Moreira & Silva, 1995), em que a escola está ao serviço da ordem socioeconómica e política dominante, cabendo-lhe, por isso, ainda que com respostas diferenciadas na forma, corresponder às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Deste modo, as questões centrais do currículo prendem-se com

os processos de selecção e organização dos conteúdos e das actividades de aprendizagem, mediante uma planificação rigorosa, baseada em teorias científicas do processo de ensino-aprendizagem, ora numa visão empresarial (Tyler) ora numa visão psicologizante (Dewey).

3.2. A Teoria Prática do Currículo

Sem que chegue a afirmar-se, no âmbito da teorização curricular, como uma concepção independente, em alternativa à teoria tradicional e à teoria crítica, fala-se de uma “teoria prática” do currículo, que, segundo Pacheco (2001), está ligada às discussões curriculares da década de setenta do século passado e tem como expoentes máximos Schwab (1985) e Stenhouse (1984).

A teoria prática caracteriza-se, de acordo com Kemis (1984, p.134), “por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional”.

Com um enfoque no carácter prático do currículo, que envolve os quatro principais elementos intervenientes na sua configuração prática - o professor (a quem é reservado um destacado protagonismo e de quem se exige uma atitude crítica nesse processo), os alunos, o meio e os conteúdos -, Schwab (1969) e outros defensores da teoria prática entendem que os problemas curriculares não se resolvem no plano teórico, mas exigem soluções práticas, pelo que relevam a importância da arte da prática e da deliberação prática, que deve processar-se com o envolvimento dos professores e alunos na definição dos propósitos, do conteúdo e da condução do currículo, num quadro de interpretação negociada e enquanto acto pessoal de procura de significação.

Na verdade, apesar de considerar moribundo o campo do currículo, devido à inadequação dos princípios e métodos de análise e a uma inveterada, inquestionada e errónea confiança na teoria, Schwab (*Ibid.*) defende a tese de que só haverá um renascimento do campo curricular se os esforços se desviarem, na sua maior parte, dos objectivos teóricos - como a busca de princípios globais, modelos compreensivos, sequências estáveis, elementos invariáveis, taxonomias de classes supostamente fixas - para uma perspectiva assente em três modos de acção (modalidade prática, quase prática e ecléctica), que diferem radicalmente da modalidade teórica. Em consequência, o autor sustenta que, na procura de resolução para os problemas educacionais, deve realizar-se

“um estudo empírico das acções e reacções na aula (...) que não só sirva de base para estudos teóricos sobre a natureza do processo de ensino ou aprendizagem, mas para começar a ver o que estamos fazendo e qual é o nosso objectivo; que mudanças são necessárias e que mudanças necessárias podem ser alcançadas, com que custos e poupanças e como podem realizar-se com o mínimo desfasamento da restante estrutura educativa” (*Ibid.*, p. 205).

Esse estudo empírico exige, nomeadamente, “novos mecanismos de investigação empírica, novos métodos de informação, uma nova classe de investigadores educativos” e, ao incidir sobre a própria aula, não visa simplesmente a comprovação das mudanças experimentadas nos alunos,

ainda que o autor reconheça que “uma das mais interessantes e evidentes modificações da prática presente poderia consistir na alteração radical da forma de comprovar as reacções dos alunos” (*Ibid.*, p. 205).

Uma outra face da modalidade prática é que as suas acções devem ser empreendidas em função de problemas e falhas identificadas no mecanismo do currículo e nos seus resultados. Desta forma, o estudo do currículo vai “buscar seus problemas onde estes se encontram”, ou seja, “no comportamento dos alunos”, à medida que se vão mostrando os efeitos do ensino, o que implica continuar a avaliar e acompanhar os estudantes à medida que vão evoluindo para níveis superiores (*Ibid.* p. 206).

Segundo Schwab (*Ibid.*, pp. 207-208), o método privilegiado na abordagem prática do currículo não pode ser indutivo, posto que não visa a generalização, nem dedutivo, porque não se ocupa de abstrações, mas sim o método “deliberativo”, que é de natureza complexa, posto que a deliberação, resultante da análise da prática curricular, “trata tanto dos fins como dos meios”, e deve encará-los como se se determinassem mutuamente”.

Por seu turno, Stenhouse (1984) defende que o currículo deve ser construído pelos professores, que, através da investigação das suas próprias práticas, podem produzir reflexões, combinado saberes teóricos e práticos, para a melhoria da sua acção.

Ao utilizar, pela primeira vez, a expressão “professor investigador”, Stenhouse (1984) fá-lo para rejeitar o currículo como algo elaborado a nível académico ou da administração central, com carácter prescritivo ou determinativo da prática docente, defendendo, em contrapartida, que o currículo deve ser perspectivado como algo que deve mudar em função da reflexão que o docente faz sobre a sua prática. Efectivamente, enquanto intervenientes essenciais na reforma educativa, os professores devem, segundo o autor, examinar com sentido crítico e de forma sistemática a sua prática lectiva, como condição para a inovar. Para ele, o que interessa “é o desenvolvimento de uma perspectiva subjectiva, sensível e autocrítica, e não a aspiração a uma objectividade inalcançável” (*Ibid.*, p.212).

Assim caracterizada, *grosso modo*, a “teoria prática”, não rompe radicalmente com a teoria curricular tradicional e parece aproximar-se da teoria curricular crítica, podendo, nalgumas das suas intencionalidades, apresentar-se como uma perspectiva de abordagem realista das questões curriculares. Porém, nem por isso deixou de ser alvo de crítica por teorizadores críticos, de entre os quais Young (1977), que denuncia o carácter mistificador da noção do currículo como prática, visto reduzir a realidade social do currículo às intenções e acções subjectivas dos professores e alunos quando se impõe a necessidade de situar historicamente os problemas educacionais, a fim de os compreender adequadamente.

Em todo o caso, e sem se situar no campo da “teoria prática”, não deixa de ser de suma importância a investigação sobre a prática educativa e curricular, como, de resto, reconhecem vários autores críticos, de entre os quais Moreira e Cunha (2006, p. 6), que põem em relevo a necessidade de, por essa via, se procurar “compreender como as identidades dos nossos estudantes se vêm formando em experiências vividas nas salas de aula, assim como nas representações e nos discursos que nelas circulam”, posto que “o que se aprende e o que se faz na sala de aula podem viabilizar tanto a preservação quanto o questionamento de determinadas identidades”.

3.3. A Teorização Curricular Crítica

Entre os finais da década de 1960 e a década de 2000 tem lugar, nos Estados Unidos da América do Norte e no Reino Unido, vários estudos no campo do currículo que criticam as injustiças e desigualdades prevalentes na sociedade e denunciam o papel da escola e do currículo tradicional na sua reprodução, empenhando-se em indicar vias para a construção de uma escola e de um currículo que dêem resposta aos interesses dos grupos oprimidos, discriminados ou desfavorecidos.

Uma das obras fundamentais, publicada na sequência da I Conferência sobre Currículo, realizada na Universidade de Rochester, em Nova Iorque, em 1973, é o “*Curriculum Studies: The Reconceptualization*”, organizado por William Pinar, que reúne uma série de textos escritos por autores que se distanciam de uma visão tecnocrática de currículo e que, inclusive, iniciam a crítica à teorização prática, que, segundo eles, não consegue distanciar-se de uma concepção mais burocrática de currículo (Pinar, 1995).

Retomaremos, mais adiante, a temática da reconceptualização curricular, mas importa salientar que, em reacção a uma visão técnica do currículo, os autores deste livro, seguem ideias de Habermas, o qual, de acordo com De Andrade (1998), contribuiu muito para o enriquecimento teórico da *Escola de Frankfurt*, mantendo-se fiel ao projecto da escola, que é uma teoria social crítica com intenções práticas, assim como ao seu programa, que se caracteriza por uma pesquisa interdisciplinar, propugnando uma nova relação entre a filosofia e as ciências humanas. Tal como assinala igualmente Fernandes (2000, pp.40-41), Habermas contribui para uma teoria crítica da sociedade, propugnando a mudança do paradigma da racionalidade instrumental, “em que predominam as explicações causais norteadas para a predição e o controlo das condições externas do meio ambiente” educativo, para o paradigma da racionalidade comunicativa, em que se propõe “superar a actual fragmentação e sobreespecialização do conhecimento e a separação entre a teoria e a prática”.

Emergem, assim, no campo curricular, as teorias críticas, que conhecem uma explosão na literatura sobre o currículo, nas décadas de 1970 e 1980, e denunciam o facto de a teoria tradicional do currículo servir o *status quo* caracterizado pelas desigualdades e injustiças sociais.

Deste modo, e alinhando-se com os propósitos da democracia e da justiça social, as teorias críticas não só fazem o questionamento dos pressupostos e opções que caracterizam o currículo tradicional como, conseqüentemente, apontam no sentido da transformação radical do currículo e da escola.

Como traços característicos da teoria crítica, Santos (1999, p.9) identifica os seguintes:

"Uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico (...), uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...), um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social".

Em vez do foco no como fazer, as teorias críticas analisam o que o currículo faz. Assim, Althusser (1985) faz uma análise marxista da sociedade, procurando evidenciar a conexão existente entre educação e ideologia. Ao enfatizar que a sociedade capitalista mantém-se e reproduz-se através dos mecanismos e instituições que garantam a defesa do *status quo*, considera que a escola, através do currículo, é um dos aparelhos ideológicos de Estado, sendo, por isso, um dos instrumentos de perpetuação da classe dominante. Na verdade, segundo o autor (*Ibid.*, p. 58), a escola, tal como a religião, as instituições do estado e outros aparelhos ideológicos, “ensina o know-how mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante”.

Outros autores críticos, como Bowles e Gintis (1976), demonstram: a correlação existente entre a aprendizagem e a vivência das relações sociais, que, ao nível da escola, se traduzem no cultivo das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador na ordem capitalista dominante; o facto de a escola espelhar no seu funcionamento as relações sociais de trabalho; o papel da Escola na reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista; o processo bidireccional que tem lugar na escola, em função do que o mercado de trabalho espera dela: papel de reflexo (ao espelhar as relações sociais dominantes) e papel de retorno (ao produzir conhecimentos e atitudes condizentes com as exigências e necessidades do mercado de trabalho).

Autores como Bourdieu e Passeron (1970), que teorizam sobre a cultura e o conceito de capital cultural, salientam que a dinâmica da reprodução social centra-se no processo de reprodução cultural, que se verifica através da dominação simbólica, isto é, mediante mecanismos que fazem com que a cultura dominante se apresente como algo natural, como a cultura, e não como uma das culturas possíveis. Nesse quadro, e segundo estes autores, o currículo da escola, baseado na cultura dominante, apresenta-se na perspectiva do ciclo de reprodução cultural: através do currículo, os alunos, enquanto aprendizes da cultura das classes dominantes, vêem seu capital cultural reconhecido e favorecido.

Não têm faltado críticas às teorias críticas, incidindo tais críticas ora no seu forte pendor político e ideológico (com o predomínio do discurso de esquerda), ora nas abordagens globalizantes e metateóricas, chegando-se a preconizar a sua substituição pelas chamadas teorias pós-críticas, de cariz pós-modernista, cujas abordagens, que referiremos adiante, enfatizam temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber – poder, representação, cultura, género, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Assim, a teorização curricular crítica não se apresenta de modo uniforme, comportando várias correntes ou tendências, de entre as quais incluímos as correntes sociológicas, o movimento de reconceptualização, as perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, as perspectivas marxistas e pós-marxistas e o pós-modernismo curricular.

3.3.1. As correntes sociológicas e políticas

No âmbito da teoria curricular crítica, destacam-se duas correntes de matriz sociológica e política:

a) A *corrente da “Sociologia do Currículo”* – Tem origem em Inglaterra, em 1971, com Michael Young, que funda a nova sociologia, a partir de uma visão marcadamente curricular, com origem nos Estados Unidos, cujos representantes mais conhecidos são Apple (1999-A, 1999b, 2000, 2001), e Giroux (1977), que se opõem radicalmente à concepção tecnicista do currículo predominante até então, argumentando que o papel da teoria curricular é estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos. Esta corrente trata de analisar e demonstrar que a concepção do currículo e, mais precisamente, a selecção, a organização e a distribuição do conhecimento não são actividades neutras e desinteressadas, estando antes em função dos ideais e interesses dos grupos social e economicamente dominantes, os quais viabilizam, através dos mecanismos de imposição de padrões culturais (um dos quais é o currículo), formas de opressão e dominação dos grupos social e economicamente desfavorecidos;

b) A *corrente da “Nova Sociologia do Currículo”*, com origem na Inglaterra, tem como principal representante Michael Young (1971, 2010) e congrega um grupo de sociólogos britânicos que, além de uma crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, se empenharam em redefinir os rumos da Sociologia da Educação, a partir dos anos sessenta, tendo como resultado a concepção de uma sociologia do currículo. Trata-se da primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, com base na fenomenologia e no *neomarxismo*, abordagens que retomaremos adiante.

Assim, Young (1971) salienta que é fundamental analisar os pressupostos que comandam a selecção e a organização do conhecimento escolar, porquanto eles estão fortemente ligados ao

processo de estratificação social. Com efeito, ele enfatiza: (i) o carácter socialmente construído das formas de consciência e do conhecimento; (ii) o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais; (iii) os conflitos e disputas em torno do que deve compor o currículo; (iv) a correlação entre o currículo e o poder, com destaque para as conexões entre os princípios de selecção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os de distribuição dos recursos económicos e sociais num plano mais amplo.

Outro expoente desta corrente é Bernstein (2000), que analisa a forma de organização e transmissão do conhecimento escolar, evidenciando as suas relações com as formas dominantes de poder e de controlo social presentes na sociedade, e sustenta que o conhecimento educacional formal é realizado mediante três sistemas de mensagens, intimamente ligados entre si e com a estrutura social, que se expressam através do currículo, da pedagogia e da avaliação.

Preocupando-se com as relações estruturais existentes entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, Bernstein (*Ibid.*) considera o currículo tradicional como fortemente classificado, contrapondo-lhe um currículo interdisciplinar, em que: (i) existe maior controlo sobre o tempo e o ritmo de aprendizagem, (ii) os objectivos são menos explícitos e (iii) existe um fraco enquadramento ou controlo do processo de transmissão do conhecimento por parte do professor.

Através do conceito de código, que explica a ligação existente entre as estruturas macrossociológicas da classe social, a consciência individual e as interacções sociais do nível microssociológico, Bernstein (*Ibid.*) analisa o modo como se aprendem as posições de classe, explicando que (i) a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código aprendido; (ii) o tipo de código determina a consciência da pessoa e os significados que ela realiza ou produz na interacção social.

O autor distingue, em especial, dois códigos culturais: o código elaborado, que é relativamente independente do contexto local (trata-se, nomeadamente, do código proposto pela escola), e o código restrito, que vem a ser o *texto* produzido na interacção social e que é fortemente dependente do contexto (como é, por exemplo, o código dos estudantes das classes mais humildes).

De entre as instâncias sociais de aprendizagem de códigos culturais, Bernstein (*Ibid.*) destaca a família e a escola, alertando para o facto de que tal aprendizagem ocorre, em regra, de forma implícita, na vivência das estruturas sociais em que o código se expressa.

A partir do conceito de código e do questionamento do papel da escola (e das diferentes pedagogias) no processo de reprodução cultural, pode-se compreender, em boa medida, as razões do sucesso e fracasso educacional: aquele que estiver mais familiarizado com os códigos culturais dominantes no meio escolar tem, em princípio, mais facilidades de adaptação, progressão e sucesso no processo de aprendizagem escolar.

3.3.2. O movimento de reconceptualização

Os parâmetros tecnocráticos, estabelecidos por Bobbitt e Tyler, originaram uma insatisfação crescente por parte dos autores do campo do currículo, tendo a rejeição de tais postulados ganhado corpo, de acordo com Silva (2000, p. 36), através de “um movimento mais organizado e visível” que iria ganhar impulso, sob a liderança de Wiliam Pinar, e que teve a denominação de movimento de reconceptualização. Efectivamente, as pessoas identificadas com o que viria a constituir este movimento percebiam que “a compreensão do currículo como uma questão técnica e administrativa não se enquadrava bem nas teorias sociais de origem europeia com as quais estavam familiarizadas”, tais como “a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt” (*Ibid.*).

Porém, como refere Silva (*Ibid.*, p. 38), o propósito de congregar tanto as vertentes fenomenológicas como as marxistas não foi conseguido, posto que os autores marxistas recusaram-se a identificar plenamente com o movimento de reconceptualização: embora vissem nele um questionamento válido do modelo tecnicista, tinham-no como “um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjectivo”. Assim, a reconceptualização acabaria por se dissolver no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais, limitando-se às abordagens fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas (*Ibid.*).

É esta, igualmente, a leitura que Pacheco (2005, p. 113) faz deste movimento, ao considerar que “a reconceptualização curricular, proposta por Pinar, não é mais do que a filiação de diversas correntes de pensamento, ainda mais profícuas com o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, que estão na base da teoria crítica, e que, *grosso modo*, fazem do currículo uma controvérsia social e uma luta política permanente”.

Embora não se tenham constituído num só movimento aglutinador - o movimento de reconceptualização -, tanto as perspectivas marxistas e pós-marxistas com as de natureza fenomenológica, hermenêutica e autobiográfica têm contribuído para o desenvolvimento da teorização crítica do currículo, como assinala Pacheco (2005), pelo que merecem breves referências.

3.3.3. As perspectivas marxistas e pós-marxistas

Os autores marxistas e pós-marxistas criticam a racionalidade técnica e utilitária e o positivismo das abordagens dominantes sobre o currículo, tratando “desnaturalizar” a escola e o currículo tradicionais, argumentando que são construções políticas e ideológicas e, como tais, visam

a reprodução cultural e social, em prol de interesses dominantes na sociedade. Retomando o conceito *gramsciano* de hegemonia, Apple (1999-A) argumenta que as lutas e os conflitos culturais não são superficiais mas reais e cruciais na batalha da hegemonia, defendendo que o campo social, onde se expressa a hegemonia de classes ou grupos sociais, é, como tal, um campo contestado.

Estando a escola ao serviço de grupos hegemónicos, ela acaba por reproduzir a hegemonia social e exercer a chamada violência simbólica, na concepção de Bourdieu e Passeron (1970). Estes autores sustentam que as relações de dominação não pressupõem necessariamente a coerção física e que a origem da violência simbólica estaria ligada aos símbolos e signos culturais (capital cultural), especialmente no reconhecimento tácito da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas, que vêem como naturais as representações ou as ideias sociais dominantes. Para os dois autores, o currículo da escola tem por base a cultura da classe social dominante e é transmitido através do código cultural dessa classe social, que é indecifrável para os alunos das classes sociais desfavorecidas. Esse currículo reproduz o capital cultural da classe social dominante, que começa a ser difundido ao nível da socialização primária das crianças (nas famílias) e tende a excluir os que não detêm esse capital cultural. Deste modo, o aluno que possui mais “capital cultural”, que é a cultura valorizada e disseminada na escola, por influência da classe social dominante, é aquele que consegue ter mais êxito escolar, sendo os demais “excluídos” do sistema educacional através do mecanismo da “violência simbólica”.

Segundo Giroux (1977, p.88), “a escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída”. Nesta perspectiva, defende uma visão estrutural e relacional do currículo, que é expressão da relação estrutural existente entre a economia e a política, por um lado, e a educação e cultura, por outro. Assim, ao invés de *o que* e *como* ensinar, a questão que deve colocar-se, em termos curriculares, é *porque* ensinar tais conhecimentos e não outros ou, ainda, de quem são tais conhecimentos?

Particularmente nas abordagens de Apple (1999-A, 1999-B, 2000, 2001), relaciona-se o currículo com o poder, salientando-se como este condiciona a produção, a distribuição e o consumo de recursos materiais e simbólicos, como a cultura, o conhecimento e a educação (o currículo, em suma). Ao enfatizar as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social, Apple argumenta que o campo social e cultural, em que se insere a escola, não é somente de imposição e dominação, mas também de resistência e contestação, advogando a possibilidade de construção, ao nível da escola, enquanto produtora e difusora de conhecimento e práticas, de um espaço de crítica, de trabalho cooperativo e de construção de um currículo democrático, em oposição às tentativas hegemónicas de grupos e classes dominantes. Assim, o campo do currículo apresenta um carácter eminentemente político e ideológico, envolvendo um processo contínuo de

compromissos, conflitos e de luta activa, quer para a imposição ou manutenção de hegemonia, quer para a criação de alternativas democráticas de lidar com o conhecimento, a cultura e as identidades. É deste modo que se evidencia a contribuição de Apple para politizar a teorização sobre o currículo.

3.3.4. As perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas

Nas perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas do currículo, evidenciam-se as estratégias interpretativas e a ênfase nas significações subjectivas. Assim, segundo Silva (1999, pp. 37 a 42), a fenomenologia coloca os significados ordinários da vida quotidiana “entre parêntesis”, como meras “aparências das coisas”, põe em causa as “categorias do senso comum” e destaca o carácter situacional, singular, único e concreto da experiência vivida (do mundo vivido), considerando que o significado, que se expressa através da linguagem mas que também escapa à linguagem, “não pode ser determinado pelo seu valor objectivo”, mas, antes, é “algo profundamente pessoal e subjectivo” e é, através das conexões intersubjectivas, que se dá a ligação com o social. Além da ruptura radical com as teorias tradicionais de currículo, esta perspectiva não reconhece a validade do currículo expresso através de disciplinas ou matérias. Antes, focaliza a dimensão formativa e auto-transformativa, bem como o objectivo libertador e emancipador do currículo, enquanto “local em que os docentes e os aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais”, opondo-se quer às abordagens tradicionalistas, quer às críticas macrosociológicas do currículo.

Segundo esclarece Silva (1999), a perspectiva autobiográfica enfatiza os aspectos formativos do currículo como experiência vivida e tem como um dos defensores William Pinar (2007), para quem o currículo deve ser entendido como uma actividade que não se limita à realidade escolar mas à vida inteira, focalizando-se no concreto, singular, situacional e histórico da vida dos sujeitos.

3.3.5. O currículo como política cultural

As análises fenomenológicas do currículo foram particularmente criticadas por Giroux (1995), que sofre já a influência do pensamento pós-moderno (que abordaremos mais à frente). Segundo Giroux (*Ibid.*), que concebe o currículo como política cultural, as análises fenomenológicas não colocam a ênfase nas formas pelas quais as construções sociais de significado se desenvolvem na escola e no currículo, nem tampouco nas relações sociais mais amplas de controlo e poder que têm lugar ao nível do currículo, que esse autor encara como uma questão de política cultural, na medida em que envolve a construção de significados e valores culturais e sociais, os quais articulam-se às

relações sociais de poder e desigualdade. Advoga que estão em causa significados em disputa, ou seja, que ao mesmo tempo são impostos e contestados (ou passíveis de contestação).

Baseando-se no conceito de resistência, Giroux (1995) procura desenvolver a teoria crítica alternativa sobre a pedagogia e o currículo, defendendo, na esteira de Apple, que existem possibilidades, ao nível da escola e do currículo, para se fazer frente ao poder e ao controlo exercidos pelas forças dominantes, podendo canalizar-se o potencial de resistência dos estudantes e educadores para desenvolver uma pedagogia e um currículo com conteúdo político e crítico da sociedade dominante, numa perspectiva emancipadora e transformadora, que dê voz e oportunidade aos sujeitos da aprendizagem.

Ancorando-se no conceito de esfera pública de Habermas e no conceito *gramsciano* de intelectual orgânico, Giroux (1995) enquadra a escola e o currículo na esfera pública democrática, na qual os professores devem assumir-se como intelectuais transformadores e não como meros técnicos, como críticos e questionadores, que agem em prol da emancipação e da libertação, e não como executantes passivos do currículo. A fase intermediária da sua obra acusa a influência de Paulo Freire, ao advogar a construção de um espaço de escuta e consideração aos anseios dos estudantes (conceito de voz).

3.3.6.O pós-modernismo curricular

A partir da década de 1990, grande parte da produção teórica sobre a educação e o currículo foi influenciada pelo pensamento curricular pós-moderno que, sem constituir uma nova teoria curricular, mas posicionando-se claramente no lado oposto ao das teorias técnicas, traz outras perspectivas à teoria crítica, designadamente na análise da relação entre o currículo e a construção de identidades e subjectividades, ainda que suas abordagens nem sempre sejam conciliáveis com as deste última teoria. Efectivamente, embora se possa situar o pós-modernismo curricular, em larga medida, no campo da teorização crítica, este posicionamento não é pacífico: o pós-modernismo não deixa de criticar as tentativas de currículo emancipatório das pedagogias críticas, assim como autores críticos têm refutado certas abordagens pós-modernas, como adiante referiremos.

A abordagem pós-moderna do currículo, presente em textos de autores como Giroux (1995), Derrida (1979), Lyotard (2002), Lins (2005) e muitos outros, defende o fim das grandes narrativas, o que, no campo estético, se traduz num posicionamento contra a tradicional fronteira entre a alta cultura e a cultura de massa e contra a prática da apropriação e da citação de obras do passado, enquanto aspectos marcantes do pensamento moderno.

Contrariando a fé na racionalidade positivista, que se apresenta como desinteressada, transcendente e universal (Fernandes, 2000), os autores pós-modernos argumentam que a

racionalidade é muito mais difusa do que o Iluminismo fazia crer, defendendo a relatividade do conhecimento, ou seja, que este apenas pode ser entendido à luz do tempo, do espaço e do contexto social em que é construído por indivíduos e grupos.

O pressuposto de uma consciência unitária, auto-centrada e construída sobre universalismos e narrativas mestras é questionado pelos autores pós-modernos, que põem em causa quaisquer cosmovisões, por as considerarem opressivas, negando a possibilidade de se ter um conhecimento objectivo e universal do mundo e da realidade que nos rodeia, (Fernandes, *Ibid.*). No entanto, ao pôr em causa um determinado modelo de legitimação do conhecimento, nem por isso o pós-modernismo se despreocupou com a questão da validação do conhecimento, designadamente do conhecimento científico, fazendo emergir “uma nova racionalidade que sublinha o papel do sujeito e da intersubjectividade e do contexto em que o conhecimento é produzido” (*Ibid.*, p. 35).

Não aceitando, tampouco, uma moral absoluta, o pós-modernismo sustenta que a visão de ética de cada cultura e até mesmo de cada indivíduo é tão válida como qualquer outra, razão porque a persuasão moral de cada um deve ser respeitada, seja ela qual for. Assim, de acordo com Rorty (1982, p.xlii):

“Não há nada bem profundo dentro de nós, a menos que nós mesmos o tenhamos colocado; não há nenhum critério que nós mesmos não tenhamos criado no curso de formar uma prática; não há nenhum padrão de racionalidade que não seja um apelo a tal critério; não há nenhuma argumentação rigorosa que não seja a obediência às nossas próprias convenções”.

Segundo Lyotard (2002, p. 111), “o recurso aos grandes relatos está excluído; não seria o caso, portanto, de recorrer nem à dialéctica do Espírito nem mesmo à emancipação humana para a validação do discurso científico pós-moderno”. No entanto, o autor admite que “o ‘pequeno relato’ continua a ser a forma por excelência usada pela invenção imaginativa e antes de tudo pela ciência” (*Ibid.*). Outrossim, “o princípio do consenso como critério de validação também parece insuficiente”, refere o autor, argumentando que se deve reconhecer a heterogeneidade dos jogos de linguagem e dos discursos, sem pretensão de consenso, pois este é “um valor ultrapassado” (*Ibid.*).

Em contraposição ao que considera serem as pedagogias arborescentes, de carácter hierárquico e asfixiante, que seriam o apanágio da maioria dos sistemas educativos, Lins (2005, p. 1234) defende uma “pedagogia rizomática”, que define nestes termos:

“Uma pedagogia dos possíveis, uma pedagogia rizomática, sem raízes, troncos, galhos ou folhas fundadores que dividem as coisas firmando a árvore como ‘acto inaugural’ de todo o processo educativo. O tronco sustenta e rege a hierarquia, sob o signo de uma ordem, segundo a qual todo o desacordo é interpretado como dissonância, cacofonia, falta de harmonia. Tudo parte do tronco, este por sua vez se divide em galhos e em folhas, instalando a genealogia familiar e a redundância sem corpo, barreiras fincadas contra o retorno da diferença e do movimento autónomo das alianças não-edipianas. Ora, é justamente em oposição ao carácter hierárquico e asfixiante da árvore que o projecto rizomático emerge como possíveis ao possível da educação (...) Um conversar com no lugar de um falar sobre. Trata-se de nutrir o bom encontro, aqui compreendido com o bem, marcado pelo desejo ético e estético de criação”.

Se os autores pós-modernistas atacam o currículo tradicional (tecnicista), também rejeitam a tentativa de um currículo emancipatório, presente nas pedagogias críticas de cariz marxista, alegando que as explicações dos determinantes socioeconómicos e políticos dos fenómenos da vida social ficaram desacreditadas pelo fracasso das experiências socialistas. Assim, por exemplo, Lima (2004) assinala que a tendência marxista da pedagogia brasileira opta pela modernidade e despreza a ideia da pós-modernidade por esta insinuar o esvaziamento do caminho dogmático da construção do socialismo através da revolução. Deste modo, os autores pós-modernos propõem novas perspectivas interpretativas da realidade e do currículo, de entre as quais os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais.

Os estudos pós-estruturalistas defendem a teoria da desconstrução na análise literária, de modo a libertar o texto para uma pluralidade de sentidos. Nesta perspectiva, Derrida (1979) concebe a sua teoria da desconstrução, que consiste em desfazer o texto a partir do modo como ele foi originalmente organizado para que, deste modo, possam ser revelados os seus significados ocultos. Deste modo, a realidade é considerada como uma construção social e subjectiva. A abordagem é mais aberta no que diz respeito à diversidade de métodos. Em contraste com o estruturalismo, que afirma a independência e a superioridade do significante em relação ao significado, os pós-estruturalistas vêem o significante e o significado como inseparáveis.

Incidindo sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, salientando a sua multiplicidade e complexidade, os Estudos Culturais orientam-se igualmente para a hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas. As análises feitas nos Estudos Culturais, nomeadamente sobre o multiculturalismo e as diferenças culturais dos grupos sociais (raça, etnia, etc.), a cultura e a identidade, a cultura escolar, o feminismo e o género, não pretendem ser neutras ou imparciais. Na verdade, além da sua intencionalidade teórica, que se traduz no propósito de construir um novo campo de estudos, os Estudos Culturais distinguem-se de disciplinas académicas tradicionais pelo seu claro envolvimento político. Com efeito, “na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações”, assumindo a sua pretensão de “que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social” (Silva, 2002, p.134). Nos discursos e estudos multiculturais, argumenta-se a necessidade do currículo proporcionar a oportunidade de “dar voz às culturas excluídas, negadas ou silenciadas pela escola, como forma de garantir uma convivência mais democrática entre os diferentes grupos” (Zotti, 2004, p.9); sustenta-se, outrossim, que o currículo constrói identidades e subjectividades, porquanto, através dos conteúdos das disciplinas, adquirem-se também valores, pensamentos e perspectivas acerca de uma determinada sociedade ou época social (*vide*, entre outros, Giroux, 1995).

Entretanto, os estudos pós-modernistas têm sido criticados por vários teorizadores críticos, entre os quais Berman (1982), Norris (1990), Sokal e Bricmont (1998) e Bauman (2001). As críticas destes autores salientam que os estudos pós-modernos: (i) rejeitam as análises globais da sociedade e do todo, priorizando o local; (ii) enfatizam a heterogeneidade dos jogos de linguagem, pondo em causa todo esforço de busca do consenso e do colectivo, que consideram ultrapassados; (iii) consideram que a realidade é incognoscível, argumentando que ela é somente o que percebemos ser; (iv) negam a verdade do conhecimento, defendendo que este é relativo e o que é verdade é relativo ao indivíduo ou grupo que sustenta essa crença; (iv) questionam a noção de progresso e negam a possibilidade de um mundo mais justo; (v) rejeitam a possibilidade de um projecto pedagógico emancipatório, com intenções definidas e construído colectivamente pelos docentes, criando, desta forma, um clima de mal-estar, de desânimo e de impotência na escola face aos problemas do presente.

Como argumenta ainda Habermas (*apud* White, 1988), no limite, o pós-modernismo não deixa de ser um movimento conservador, que preserva o *status quo*, posto que, a ser deixada em suas mãos, nenhuma mudança jamais acontecerá, legando-nos a letargia de um subjectivismo radical.

Entretanto, segundo refere Berman (1982), não é pacífica a aceitação do próprio conceito de pós-modernidade, havendo autores, como Habermas, Giddens e Bauman, que se negam a aceitar a ideia de ruptura de uma época moderna para uma pós-moderna, preferindo, antes, entender a realidade pós-moderna como uma fase mais recente dentro do escopo da modernidade.

Por seu turno, Santos (2002) considera haver várias correntes no pós-modernismo, de entre as quais a de pós-modernismo de oposição, que o autor perfilha. No plano social, o pós-modernismo de oposição implica, segundo esse autor, reconhecer, por um lado, que os problemas que a modernidade ocidental procurou resolver (v.g. a compatibilização entre a igualdade e a liberdade) continuam válidos, pelo que se deve continuar a lutar pela sua resolução; por outro lado, soluções modernas para tais problemas, por estarem hoje desacreditadas, devem dar lugar à busca de outras alternativas. No plano epistemológico, Santos propugna a defesa de uma objectividade forte, que não deve confundir-se com neutralidade nem isolar o conhecimento científico dos outros conhecimentos que circulam na sociedade.

4. A situação actual do campo do Currículo

Há mais de três décadas, Schwab (1969) referia-se à situação do campo curricular, considerando-o moribundo, porquanto, com os métodos de então, estaria incapaz de contribuir significativamente para os progressos da educação. Entendendo que os princípios e a metodologia

então utilizados estavam ultrapassados, o autor sustentava que o campo exigia novos princípios, nova visão dos problemas e novos métodos apropriados à análise e resolução desses problemas.

Se se pode compreender parte das inquietações de Schwab, é evidente que o seu vaticínio em relação à morte iminente do campo do currículo não se concretizou. Porém, dois anos mais tarde, na linha desse autor, confrontamo-nos com a posição de Barry Franklin (1999, *apud* Moreira, 2001), para quem o campo do currículo nos anos de 1990 pode ter deixado de existir. As razões de suas conclusões pessimistas (que Moreira considerou apressadas) são explicadas no seu trabalho intitulado *“Curriculum Studies: State of the art, 1990”*: a dispersão encontrada no conjunto de disciplinas pelas quais os departamentos se responsabilizam na realização dos cursos de formação de professores; o razoável desinteresse pela formação de professores; o desenvolvimento de pesquisas que pouco têm a ver com o ensino ou a formação docente. Segundo ele, a forma como tais cursos estavam estabelecidos ou estruturados dificilmente permitiria constituir propostas integradas e, conseqüentemente, o currículo talvez não mais exista como um campo articulado e coerente de pesquisas e práticas.

Não chegando a tais extremos, mais tarde, Tomaz Tadeu da Silva (2002) analisou o campo da teoria curricular, entendendo que ele passava por uma fase de relativa estagnação. Explicou a sua posição, afirmando que, a partir dos anos noventa, há uma repetição pouco criativa de questões e perspectivas que, por falta de desafio e de crítica, acabaram por se transformar numa nova ortodoxia, sem energia e inventividade.

Embora, na nossa perspectiva, a situação do campo do currículo tenha conhecido dinamismo na última década, bem patente na profusão de obras e artigos publicados, nos eventos científicos envolvendo especialistas de diversos países e ainda na diversidade de temáticas abordadas, com incursões em domínios que se encontravam praticamente ausentes nos debates, como o currículo e a pedagogia no ensino superior, não é menos verdade que, muitas vezes, as abordagens tendem a privilegiar discussões abstractas ou a incidir sobre temas isolados do campo do currículo (avaliação, competências, etc.), em vez de se focalizarem, mais directa e incisivamente, na realidade quotidiana das instituições de ensino e da sala de aula, em busca de soluções práticas para os problemas que se colocam ao nível da gestão e realização do currículo. Esta perspectiva, de pendor mais pragmático, a ser reforçada, poderia induzir a teorizações porventura de maior alcance e pertinência, embora não se deva cair no extremo de um “praticismo” corriqueiro e utilitarista, que não é sequer próprio da ciência, nem tampouco corresponde à essência da teorização crítica, nas diversas tendências.

A análise do estado da arte do currículo, quer a partir dos textos teóricos produzidos sobre a matéria, quer nos estudos empíricos que têm vindo a ser publicados, permite-nos considerar que, na actualidade, o campo do currículo caracteriza-se não apenas em termos de antagonismo entre as duas teorias curriculares dominantes, surgidas em contextos históricos diferentes - a teoria

tradicional, técnica ou de instrução, por um lado, e a teoria crítica, por outro (Pacheco, 2005) -, como o evidenciam as políticas e as práticas educativas nos diversos países, mas também pela diversidade de ângulos ou perspectivas de abordagem no seio dos teóricos situados no segundo grupo.

Com efeito, embora tenham em comum a rejeição dos postulados da concepção tecnicista do currículo, os teorizadores críticos apresentam uma grande diversidade (Pacheco, 2005) e até mesmo divergências assinaláveis na conceptualização do currículo, de tal modo que se pode falar com propriedade da existência de várias teorizações críticas, e não de uma só, sendo ainda de se considerar o entendimento dos que defendem a existência, a jusante ou a par da(s) teoria(s) crítica(s), de uma teoria pós-crítica ou mesmo de várias “teorias pós-críticas” (Silva, 1999), dada a disparidade de posições entre os pensadores do currículo que se afastam das racionalidades técnicas.

Não obstante os problemas e até as crises por que tem passado, não se pode negar que “a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo” (Moreira, 1998, p. 13), mas em termos académicos, com pouca ou nula incidência nas práticas escolares.

Esta posição mantém-se actual. Na verdade, nos últimos anos, a situação do campo curricular parece não ser de estagnação, mas de dinamismo e diversidade de produção teórica, ainda que persistam controvérsias entre teorizadores críticos do currículo, que evidenciam posições díspares sobre grandes temáticas que se prendem com a questão central do currículo (o conhecimento), como passamos a referir em seguida, de forma sucinta.

4.1. O Currículo, o conhecimento e o poder

Os teorizadores identificados com o marxismo, como Apple (1999-B, 2002, 2003), relacionam o currículo com o poder, situando este ao nível da superestrutura, enquanto instrumento de dominação da classe dominante (burguesia) sobre a classe dominada (classe trabalhadora), e, deste modo, encaram “o currículo como conhecimento comprometido” (Apple, 1999a, p. 81), ou seja, como expressão da vontade e dos interesses da classe detentora do poder político.

Ancorando-se em concepções marxistas, Bernstein (1971, p. 47) analisa “a forma como a sociedade selecciona, classifica e avalia o conhecimento educacional oficial”, defendendo que este reflecte não apenas “uma determinada distribuição do poder” mas também “os princípios do controlo social”. Para o autor (*Ibid.*), o conhecimento educacional oficial ou formal é difundido mediante a combinação de três sistemas de mensagens, a saber: (i) o currículo, “que define o que conta como conhecimento legítimo”; (ii) a pedagogia, “que define o que conta como transmissão válida de conhecimento” (iii) a avaliação, “que define o que conta como concretização válida do conhecimento por parte do aluno”.

Outros teorizadores, como Bourdieu e Passeron (1970) e Young (2010), consideram que o poder dominante na conformação do currículo não se situa apenas a nível do Estado (Poder Político), mas antes se exprime através das diversas formas pelas quais se processa a deliberação curricular (ou seja, a tomada de decisões relativas à concepção, organização e realização do currículo), a diversos níveis, nomeadamente ao nível das relações de poder que têm lugar na própria escola e na sala de aula. Bourdieu (*Ibid.*) introduz o conceito de violência simbólica, legitimadora da dominação e posta em prática por meio de estilos de vida.

Young (1971) questiona igualmente a natureza do conhecimento veiculado pela escola, põe em causa a abordagem sociológica até aí utilizada, que procurava encontrar as razões do insucesso escolar nas chamadas *home circumstances*, como a cultura, a linguagem e o ambiente familiares, propugnando, ao invés disso, que seja colocado o enfoque no próprio currículo, responsabilizando-o pela produção das desigualdades sociais.

Numa das suas mais recentes obras (2010), Young retoma a reflexão sobre o conhecimento, o currículo e o poder, de modo diferente. Sem deixar de se situar no campo da sociologia da educação e de, nessa perspectiva, defender o currículo como uma construção social, propugna a superação do relativismo do conhecimento (defendido pelo socioconstrutivismo) pelo realismo social, sustentando que, num dado contexto e com os pertinentes subsídios da ciência, é possível chegar-se à objectividade do conhecimento ou ao conhecimento verdadeiro. Assim, sem deixar de valorar o chamado conhecimento experiencial, do senso comum ou do quotidiano, propugna que a escola, através do currículo, deve propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento objectivo ou científico, que, em outro trabalho (2007), designa com a expressão *conhecimento poderoso*, ao abordar a diferenciação do conhecimento, nomeadamente entre o conhecimento escolar e o *não-escolar*. Distinguindo o *conhecimento poderoso*, enquanto conhecimento “especializado”, e o *conhecimento dos poderosos*, “definido por quem detém o conhecimento” ou por “quem o legitima”, Young defende que cabe à escola ensinar aos alunos o *conhecimento poderoso*, que vai além do conhecimento experiencial, ao fornecer-lhes as bases conceptuais e metodológicas que permitem efectuar análises e explicações confiáveis, e afirma: “é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa” (*Ibid.*, p. 1294).

4.2. O social e o individual no currículo

Neste campo, evidenciam-se diferenças assinaláveis. Assim, Pinar (2007) coloca a ênfase no indivíduo, defendendo a centralidade da autobiografia na reconstrução subjectiva que acompanha o currículo multicultural.

Em entrevista a Pacheco (2009, p.121), ao abordar o significado do “Eu” no currículo, William Pinar considera que “é uma construção social através de processos de interpelação”, mas também que ele é vivido a partir de dentro, ou seja, “da experiência própria de cada um de nós, da imaginação de cada um, da própria sexualidade, da própria *racialização*, de facto, através da própria socialização”, de tal sorte que o “EU” torna-se não só uma espécie de pronome performativo para afirmação e expressão, mas também para inquirição e interrogação e, como tal, não existe um simples “Eu”, dum lado, e a Sociedade do outro, mas são, “talvez, dois lados da mesma moeda”. De resto, lembra Pinar, isso mesmo fora dito por Sartre, ou seja, “que o ego é a particularização do universal, ou seja, que é a sociedade em geral de um modo muito singular, particular”.

Já Young (2010) dá mais enfoque ao lado social: parte da consideração do currículo como construção social e defende que o conhecimento que deve ser ensinado nas escolas (o mencionado “conhecimento poderoso”) deve ter uma certa objectividade, no sentido de uma verdade que seja social e historicamente válida. Tal conhecimento, segundo este autor, não pode ficar preso ao conhecimento experiencial, que ele, no entanto, não rejeita em absoluto, admitindo que possa ser aproveitado pela pedagogia, como primeiro passo em direcção ao conhecimento poderoso.

Posição semelhante, como vimos atrás, tem Ivor Goodson, que faz a interligação entre o social e o individual. Em entrevista a Pacheco (2009), Goodson afirma que aceita o pessoal como sujeito do currículo, mas que também inclui o social, prognosticando que, no futuro, o estudo do currículo terá novamente de juntá-los.

Contextualizando esta abordagem nos trabalhos que vem realizando, explica, na mesma entrevista:

“Para mim, a distinção crítica em todo o trabalho que estou a desenvolver, actualmente, é seguir o método da história de vida, que junta o pessoal e o social. Não quero ser puxado para estórias apenas individuais, narrações individuais. Elas são importantes, mas são também maneiras cruciais de compreender o social e o político”. (*Ibid.* p.156).

Reconhecendo essas duas facetas dos estudos do currículo, insiste que se deve estudá-las “estudá-las ao mesmo tempo, sinteticamente, não de um modo singular, sinteticamente, não separadamente”.

4.3. O Estado e o direito de livre escolha da educação pela comunidade

Um dos grandes defensores do direito de escolha da escola pelas famílias dos alunos é o investigador americano Walberg, o qual defende no livro “Escolha da Escola: descobertas e conclusões”, recentemente editado em tradução portuguesa (2010), que os pais têm tanto direito a tomar as decisões importantes sobre a educação dos filhos, incluindo o de escolher a escola que estes devem frequentar, como o direito de lhes dar um nome e de cuidar deles no quotidiano,

argumentando, com base em estudos feitos nos Estados Unidos e em países da OCDE, que, quanto mais possibilidades de escolha existirem, melhores serão os resultados obtidos pelas crianças. Para tanto, além do incentivo à escolha das escolas pelos pais e à melhoria do desempenho das escolas, nomeadamente através do sistema de *vouchers*, que, segundo ele, tem levado as escolas suecas a melhorar os seus resultados, devem adoptar-se outras medidas de política dirigidas à promoção de um mercado da educação, em que as escolas competem entre si na melhoria dos resultados e na atracção dos alunos, como a definição pelos Estados de metas de aprendizagem e a privatização de escolas públicas.

Estas ideias não colhem consenso entre os teorizadores do currículo, em especial de autores críticos, que denunciam os interesses económicos e políticos que estão por detrás das mesmas, defendendo, em contraposição, o resgate e a promoção da escola pública.

Outrossim, existe alguma divergência no campo do currículo quanto ao papel do Estado na definição do currículo e, até mesmo, no que concerne à aceitação de um currículo nacional, definido, mais ou menos amplamente, pelos órgãos estaduais.

Do mesmo modo, não existe uniformidade de pontos de vista quanto às escolhas que devem ser feitas em matéria de conformação do currículo a partir das opções dos alunos, dos pais e da comunidade. Assim, por exemplo, as perspectivas autobiográficas de currículo, defendidas por Pinar (2009, p. 154), como “pré-requisito para a representação da multivariada complexidade da experiência e da Identidade”, de modo a deixar claro que “o Outro é outra pessoa”, não são partilhadas inteiramente por todos, nomeadamente por Goodson (1995-A, p. 125), o qual apresenta reservas à mera narrativa, considerando que “tomar simplesmente as histórias dos professores é deixá-los no seu ponto de partida, é deixá-los com suas percepções”, defendendo que “a ideia principal de se fazer históricos de vida é partilhar, nas entrevistas, diferentes cosmovisões”, como “pré-requisito para a representação da multivariada complexidade da experiência e da Identidade”, de modo a deixar claro que “o Outro é outra pessoa”.

4.4. O Currículo, a ideologia e as classes sociais

Enquanto toda a abordagem marxista de currículo é feita como uma forma de expressão da ideologia e dos interesses da classe dominante (Apple, 1999-B, 2002, 2003), nem todos os teorizadores críticos do currículo afinam pelo mesmo diapasão.

Assim, se no entender dos teorizadores críticos marxistas, as posições de classe devem marcar as concepções sobre o currículo, autores críticos do campo do currículo consideram que os conceitos de classes e de luta de classes se revelam algo ultrapassados pela dinâmica social, económica e política do mundo actual, evidenciando-se uma multiplicidade de interesses,

culturas, identidades e outras especificidades, como a raça, por exemplo, que não podem ser traduzidos adequadamente com base na concepção marxista sobre a classe social.

Sobre o assunto, Apple (2000-A) argumenta que o facto de a classe social ser agora considerada uma grande narrativa, em virtude do que ele considera ser uma leitura equivocada da história pelo pós-modernismo, não quer dizer que a classe desapareceu. E remarca:

“Com muita frequência, a ideia de que a análise de classe era reducionista significou que as pessoas se sentiam livres para ignorar isso, o que é teórica e politicamente desastroso. Ignorar classe é um prejuízo para as mulheres e os homens sobre cujos ombros ficamos, não apenas por sua teoria, mas de forma mais relevante por suas lutas” (Apple, 2000-A, pp. 37-38).

Por seu turno, sem negar propriamente a importância do conceito de classe social, Giroux (2000, p. 124), admite que, no seu trabalho, atribui menos ênfase à classe enquanto “categoria universal de domínio”, justificando-se nestes termos:

“Penso ser difícil depois de 15 anos de trabalho crítico sobre feminismo, teoria da raça, pós-colonialismo, cultura popular e outros considerar a classe como a única ou mais importante categoria para explicar a dinâmica da luta (...) A classe é importante? Sim. Ela é mais importante que a raça? Não, não acho. Penso que vivemos em um mundo muito complicado. Eu me vejo preocupado com as inter-relações entre as categorias, mais do que com o verdadeiro enfoque das narrativas únicas como classe”.

Por outro lado, a ideologia, enquanto sistema de concepções, ideias e formas de concepção da sociedade e do seu devir, tem contribuído para a divisão do campo da teoria crítica, mormente quando se intenta levar os autores a definirem-se em relação ao poder político, concebido, de acordo com os marxistas, como um instrumento de defesa dos interesses e da ideologia da classe dominante.

Ora, quando os teorizadores críticos do currículo são instados a tomar uma posição política e ideológica clara, a situação do campo torna-se difícil, não só porque a ideologia não se apresenta actualmente polarizada em função dos interesses das duas principais classes do mundo capitalista, como explica o marxismo, mas também porque a simples identificação ideológica, que divide, em vez de unir o campo curricular crítico, não resolve os problemas reais que caracterizam o panorama curricular a nível das escolas, que, na prática, são, cada vez mais, marcadas pela perspectiva *tyleriana*.

Com efeito, como assinala Santos (1999, p. 200), “a pergunta que sempre serviu de ponto de partida para a teoria crítica — de que lado estamos? — tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e, para outros ainda, uma pergunta irrespondível”.

Para Pacheco (2001, p. 50), a pergunta “de que lado estamos?” convida a uma tomada de posição em relação ao *status quo*, no entendimento de que “a neutralidade “existe” somente nas explicações técnicas”.

4.5. O Currículo e a abordagem por competências

Após as abordagens pedagógicas centradas nos conteúdos, nos objectivos e nos projectos, emerge nos discursos educacionais, a abordagem curricular por competências, sendo estas definidas por Perrenoud (em entrevista a Gentile e Bencini, 2000), como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, e por (Roegiers, 2007, p. 75) como “a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar de, maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vista a resolver uma família de situações-problemas”.

Acontece que a abordagem por competências, oriunda do mundo do trabalho e traduzindo lógicas inerentes à educação de adultos e à formação profissional, tem sido marcada por discursos divergentes tornando-se, inclusivamente, num paradoxo académico, como observa Pacheco (2011, p.116):

“Por um lado, reconhece-se a importância da competência, caso contrário mostraríamos a nossa incompetência de entendimento e reconhecimento das situações em que agimos, e para as quais mobilizamos diversos recursos metacognitivos; por outro, verifica-se a profusão de discursos e práticas muito diversos que originam que o termo seja utilizado com sentidos muito diferentes”

Outrossim, ao colocar maior ênfase no “grau de aquisição e mobilização do conhecimento, com tendência para a desvalorização da qualidade do seu processo de aquisição e domínio”, a abordagem por competências “legitima processos e práticas educacionais” que configuram uma mudança que é mais significativa ao nível dos “resultados realmente alcançados” e susceptíveis de serem mensurados do que na “ordem das práticas de aprendizagens, no que poderia estar ligado à defesa de uma aprendizagem ampla e profunda” (Pacheco, *Ibid.*, p.120).

Como reconhecem autores defensores da abordagem por competências (Perrenoud, 2007; De Ketele, 2008; Legendre, 2008; Roegiers, 2010), ao fazer-se a transposição deste conceito do contexto do mundo do trabalho para o da escola, têm ocorrido frequentes desvirtuações ou desvios.

Efectivamente, e tal como assinala Roegiers (*Ibid.*, p. 23-24), um certo número de desvios observados nos sistemas de educação que põem em prática o desenvolvimento de competências consistiram em associar à introdução de competência no currículo ideias como “uma especialização exagerada e prematura” e “o desaparecimento dos valores como ponto de referência na educação”, assim como a tentativa de recuperação, no campo educacional, de uma “ideia de desenvolvimento económico e social que, amiúde, tende a substituir pela competitividade valores tais como a cidadania social, a equidade ou a solidariedade”.

Consequentemente, refere Roegiers (*Ibid.*, p. 24), os programas curriculares expressos em termos de competências “têm sido percebidos (e, desgraçadamente, às vezes utilizados) como uma

tentativa para reproduzir, a nível dos sistemas educativos, a ideologia que domina actualmente no mundo económico”.

Outro equívoco desta abordagem prende-se com a pretensão de que as competências substituem os objectivos e conteúdos, o que é refutado, nomeadamente, por Roldão (2008) e Pacheco (2011).

Assim, insurgindo-se contra tal pretensão, remarca Roldão (*Ibid.*, pp. 22 e 24):

“A competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem” (p.22).

“É assim muito claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (p. 24).

Por seu turno, Pacheco (2011) sustenta que, “tanto os objectivos como os conteúdos são elementos de operacionalização do currículo”, indicando “o caminho a seguir”, pelo que coexistem com a competência (p. 116) e que esta última, ao definir-se pela “capacidade de mobilização interna e externa” do conhecimento, num processo de interacção entre o “saber-fazer cognitivo” e o “saber-fazer empírico”, não só se situa no prolongamento do objectivo como “tem uma relação com os conteúdos”, salientando que, nesse processo, “a mobilização que se opera a nível da estrutura cognitiva dos aprendentes é significativa e fundamental” (p. 118).

5. Políticas educativas e curriculares

Como ficou patente nos pontos anteriores, o currículo não é uma questão neutral do ponto de vista político e ideológico. Cada sistema educativo reflecte, no seu contexto histórico de configuração e realização, uma determinada política educativa e esta tende a apresentar contornos particulares consoante a orientação política e ideológica dos governos e das formações políticas que os suportam. Por outro lado, em função das políticas educativas, variam as políticas curriculares, posto que estas, longe de serem matéria de natureza meramente técnica, traduzem as concepções políticas dominantes sobre a educação.

5.1. Políticas educativas

Se o termo política, proveniente das palavras gregas *polis* (cidade-estado) e *ítica* (governo), tem, originariamente, o sentido de poder de governar o estado, diversas são as conceitualizações que têm vindo a fazer-se sobre essa palavra, mas todas elas têm como traço comum a centralidade do poder, ou seja, a faculdade de tomar decisões que definam o sentido do devir social e do que é

concebido como o bem comum e se imponham à obediência de todos os membros de uma sociedade erigida em Estado.

É assim que, para Giddens (1997), a política corresponde aos meios pelos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da actividade governativa, concepção que coincide, em larga medida, com a de Teodoro (2003), que ressalta a ligação dos conceitos de política e de poder, concebendo aquela como uma fixação autoritária de valores, que constituem declarações operacionais e intencionais, com uma intenção prescritiva, e ainda com a de Caetano (2003), para quem esse poder é exercido segundo certos ideais que se pretende aceitar e realizar na sociedade.

Destes conceitos de política pode-se derivar o conceito de política educativa, que envolve uma dimensão prescritiva ou instituída, ou seja, a formulação de decisões, regras e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social, e uma dimensão operacional ou instituinte, isto é, a actuação das estruturas e dos agentes implicados, a diversos níveis, na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas, mediante a utilização eficaz dos meios e recursos disponíveis.

Na concepção e consecução das políticas educativas, é, assim, incontornável o esforço de adequação das estruturas e dos meios da educação a um contexto sociopolítico marcado pela heterogeneidade e pela complexidade, em decorrência de procuras e expectativas sociais por vezes antagónicas ou contraditórias, o que obriga a definir prioridades, excluir caminhos e ultrapassar compromissos (Charlot & Beillorot, 1995).

Com efeito, e tal como assinala Pacheco,

“Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado (Pacheco, 2005, p. 58).

Partindo da premissa de que, subjacente a toda a política educativa, existe uma intencionalidade ou projecto, Teodoro (2003, pp. 17-18) refere-se a um esboço de tipologia sobre os estudos de política de educação (*education policy*) proposto por Dale (1986), assente em três grupos, em função do seu projecto dominante: “(i) o projecto de administração social (*social administration*); (ii) o projecto da análise política (*policy analysis*); e (iii) o projecto da ciência social (*social science*)”. Enquanto o projecto de administração social centra-se no melhoramento de um aspecto específico do sistema educativo, focalizando-se na procura de soluções para problemas práticos e localizados, o projecto da análise política procura encontrar vias adequadas para a formulação e implementação das políticas sociais (em vez de se centrar na melhoria dos resultados de uma determinada política social) e o projecto da ciência social tem a preocupação de, através de

uma abordagem científica, compreender a realidade social e educacional e as dinâmicas da sua evolução.

Da conjugação dessas três perspectivas, que não são de todo excludentes, pode falar-se numa perspectiva eclética, relevando-se, deste modo, o contributo dos diferentes prismas de abordagem das políticas educativas, pois estas devem considerar tanto as concepções gerais e as grandes finalidades educativas (o campo das *politics*), como as estratégias e linhas de acção definidas (o campo das *policies*), sem descurar, também, a forma como as grandes finalidades, as estratégias e linhas de acção são, na prática, realizadas (o campo da *práxis*).

Esta é a perspectiva defendida por Ball (2009, p. 305), que rejeita em absoluto o entendimento de que as políticas são “implementadas”, porquanto tal ideia “sugere um processo linear pelo qual as opções políticas se movimentam em direcção à prática de maneira directa”. Conforme explica Ball,

“O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é acção, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades (...), a modalidade da palavra escrita e a da acção, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de actuação, a efectivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim” (Ball, *Ibid.*, p. 305).

Referindo-se, criticamente, ao facto de que as políticas educativas são pensadas e, em seguida, escritas com relação “às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”, Ball (*Ibid.*, p. 305) contrapõe a esta perspectiva uma abordagem da política educacional como um processo social e pessoal e como um processo material:

“Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “actuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente”.

As políticas educativas, enquanto projectos e práticas de realização de opções educacionais, traduzem-se, sempre, em decisões e acções no sentido da introdução de alterações mais ou menos significativas do *status quo* e, designadamente, ao nível do perfil de formação do aluno face às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, com resultados que podem ou não corresponder às intenções expressas pelos decisores. A tais alterações têm sido atribuídas denominações diversas, como reformas, inovações, mudanças, revisões, melhorias, etc.

Segundo Pacheco (2001, p. 150), “por reforma educativa entende-se uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo”. Esta inovação expressa-se, particularmente, “a

nível mais concreto das práticas educativas e dos contextos imediatos da acção dos professores e dos diversos agentes educativos” (Pacheco, 1995, p.1)

Entretanto, alguns autores (Cros, 1996; Finkelsztein & Ducros, 1996), referidos por Pacheco (2001, p. 150), entendem que não se justifica uma caracterização pormenorizada de cada um dos conceitos quando aplicados às questões educativas, tendo em conta a proximidade dos respectivos significados: “*innovare* é renovar, tornar novo, inventar, criar”; “*reformare* é reconstruir, restaurar, corrigir, modificar, melhorar”; “*melhorare* é melhorar, reformar, aperfeiçoar”.

Todavia, este entendimento não colhe consenso. Assim, como remarca Sack (1981), citado por González e Escudero Muñoz (1987, p. 13), a reforma educativa implica “uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país, de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados”; a inovação, segundo González e Escudero Muñoz (1987, p. 16), consiste numa “série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistematizados por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes.

Conforme sustenta Popkewitz (1994), citado por Pacheco (2001, pp. 150-151), encara-se a reforma em sentido normativo, ressaltando, porém, por um lado, a natureza estrutural da mudança que introduz “no quadro normativo-jurídico da política educativa” e, por outro, a possibilidade de a reforma se traduzir numa inovação “quando existe uma mudança ao nível mais concreto da acção dos professores e dos diversos agentes educativos”.

Assim, a reforma educativa implica a prescrição de mudanças que podem ou não desembocar em inovações educacionais. Dito de outro modo, se todas as inovações são mudanças e, enquanto tais, integram-se no conceito de reforma, “nem toda a mudança termina numa inovação” (Pacheco, 2001, p. 151). Na verdade, e segundo Fernandes (2000, p. 48),

“O conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores”.

Refira-se, em todo o caso, que o conceito de inovação tem sido objecto de diversas interpretações, consoante os critérios de análise utilizados pelos autores, citados por Pacheco (*Ibid.*, p. 151): (i) em função da perspectiva de abordagem, que pode ser técnica ou tecnológica, cultural ou pragmática, pessoal, política ou empática (González & Escudero Muñoz, 1987; Marcelo, 1992); (ii) consoante o âmbito de aplicação da inovação, que pode ser menor ou radical (Romberg & Price, 1983); de primeira ordem ou de segunda ordem, em que se tem em conta, respectivamente, se as mudanças não afectem a estrutura básica da organização ou se são de natureza profunda (Cuban, 1992); estrutural (holística) ou conjuntural (parcelar, localizada), constituída (se visa alcançar um

novo estado de estabilidade do sistema) ou constituinte (se encara o processo inovador como permanente), segundo Patrício (1992); essencial ou superficial, conforme De Landsheere (1992).

Bastas vezes, as mudanças nas políticas educacionais, designadamente as reformas educativas, não logram os resultados esperados, o que, segundo Fulan (1993) fica a dever-se a duas ordens de razões: a complexidade dos problemas, que demandam soluções enérgicas, difíceis de conceber e levar à prática; a adopção de estratégias não orientadas para o que realmente marca a diferença.

As políticas educativas serão tanto mais inovadoras e adequadas às exigências dos tempos actuais quanto lograrem propiciar a utilização dos logros e potencialidades da sociedade do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade do saber, tal como sustenta Mello (2002, p. 20): “as políticas educativas deste milénio serão articuladoras das condições que poderão transformar a factibilidade em feitos, em actos concretos, em programas e acções educativas que ajudem a fazer de cada escola um colectivo inteligente, uma incubadora dos colectivos inteligentes que serão os sujeitos do espaço do saber”.

5.2. Políticas curriculares

Quer encaremos a política educativa como uma questão de governo ou de partido no poder (expressão das competições para o acesso ao poder e o seu exercício), quer as consideremos, como o faz Mello (2002, pp. 21-29) como “espaço de negociação de consensos”, “espaço científico e técnico”, “espaço de acção e “espaço ético”, o currículo é-lhe inerente, de forma incontornável, pois é através do currículo que se propugna a formação de um tipo de homem, um tipo de sociedade.

Do mesmo modo, no centro de uma política educativa, quer esta revista a natureza de reforma, inovação, revisão ou outra, está, portanto, uma dada *política curricular*, que deve entender-se na sua dupla expressão: *Política*, enquanto processo que, sem obedecer, necessariamente, a uma sequenciação temporal, envolve o contexto da influência ou da construção dos discursos, o contexto da produção de textos e o contexto da prática e seus resultados (Ball, 1994); *Currículo*, enquanto construção política, um modo particular de organizar o poder e as influências nas práticas quotidianas da escola, podendo ainda ser encarado como um texto que interliga os processos de produção e reprodução (Pacheco, 2002).

Assim, as políticas educativas envolvem as políticas curriculares e estas traduzem aquelas, numa relação dinâmica e recíproca, que se evidencia, particularmente quando se produzem mudanças profundas de orientação política ou quando os resultados de determinadas orientações curriculares não produzem os resultados almejados, momentos esses em que tende a haver uma forte correlação entre as opções e medidas de política educativa e as directrizes e orientações para o desenvolvimento curricular

É, particularmente, nesses contextos que os decisores políticos tendem a aproximar-se do campo académico, ao qual recorrem, segundo Cortesão (2001), para efeitos de construção, em bases técnico-científicas, do projecto político-educativo, isto é, as estratégias ou políticas concretas destinadas a materializar as opções e finalidades políticas globais.

Segundo Gimeno (1988, p. 129), entende-se por política curricular “toda a decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular”. Tal política “planeia parâmetros de actuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo” (*Ibid.*). E, na medida em que regula o currículo, a política apresenta-se como “o primeiro condicionante directo do currículo e, indirectamente, é através da sua acção que outros agentes são moldados” (*Ibid.*).

A política curricular racionaliza o processo de concepção e realização do currículo, “nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, com o papel desempenhado por cada actor educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projecto formativo” (Pacheco, 2002, p. 14) e, em termos formais, corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas (Elmore & Sykes, 1992, citados por Pacheco, 2002, p. 15).

Enquanto acção simbólica, a política curricular representa um referencial ideológico para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares (Elmore & Sykes, 1992, p. 186), sendo implementada, de acordo com Pacheco (2002, p. 15), por intermédio de três instrumentos: normativos explícitos e objectivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjectivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio directo (textos de apoio, documentos internos das escolas).

As políticas curriculares traduzem concepções filosóficas, representações ideológicas e opções políticas e, na sua explicitação e implementação, estão envolvidas tanto as altas instâncias políticas decisoras, como a administração educativa central, como as instituições escolares, cabendo a estas últimas, essencialmente, a responsabilidade de sua materialização nos diversos contextos, no âmbito da qual produzem igualmente discursos e tomam decisões.

A interligação dos diversos níveis ou instâncias intervenientes nos processos de desenvolvimento curricular é referida por Pacheco (2002, p.16), para quem “os textos curriculares, oriundos da administração central (...), simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de acção”, mas “são textos macropolíticos que se inserem numa linha de racionalidade técnica quando os contextos de microdecisão política são marginalizados”. Assim se explica, segundo o autor (*Ibid.*) que as

decisões políticas em matéria curricular sejam “fragmentadas e multicentradas”, tanto mais que “há outros discursos que também legitimam a política curricular e que são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares”, nomeadamente ao nível do quotidiano escolar, em que os actores curriculares produzem discursos e tomam decisões que legitimam, dão conteúdo e significado à dinâmica da vida escolar.

Assim, parece óbvio que, mesmo em contextos de forte centralização das decisões de política curricular, o currículo efectivamente implementado acaba por ser largamente tributário dos discursos e práticas dos actores que se situam ao nível das instituições escolares ou, dito de outro modo, dos “encontros” e “desencontros” entre o que a alta administração educativa prescreve e o que os agentes educativos executam.

Dáí que se deva defender uma abordagem participada, descentralizada e flexível do currículo e, em geral, das políticas educativas e curriculares: se à alta instância política decisória cabe a formulação das opções políticas globais, estas não só devem apoiar-se num enfoque científico, com a implicação de instituições académicas e investigadores especializados, como ter em conta, na sua concepção e materialização, o envolvimento e a participação adequados dos diversos níveis de organização do sistema educativo.

Na verdade, é nossa convicção que a escola do futuro se alicerçará, cada vez mais, em princípios e práticas de descentralização, traduzindo uma mudança paradigmática em prol da territorialização das políticas curriculares, entendidas como a atribuição de “poder de decisão aos territórios locais e aos seus agentes”, incentivando “as escolas e os profissionais que nelas trabalham a recontextualizarem o currículo prescrito a nível nacional às realidades locais” (Leite, 2006, pp. 72-73), opção a que não estarão alheios imperativos da eficácia económica e da responsabilização política dos agentes pelos resultados escolares, mas também, e sobretudo, o reconhecimento e a valorização dos modelos curriculares e de aprendizagem que, sem ignorar os contextos mundiais e nacionais, estejam próximos dos contextos locais.

É nessa perspectiva que se enquadra a “passagem a um paradigma de diferenciação curricular”, defendida por Gaspar e Roldão (2007, pp. 102;148-149), que, “no quadro do binómio currículo nacional-projectos curriculares contextualizados, introduz necessariamente uma deslocação dos centros de decisão e novas modalidades de articulação entre diferentes grupos e níveis de decisores”, configurando-se, deste modo, vários “níveis de organização e gestão do currículo”, que se interligam: o nível macro (administração central, sistema educativo no seu todo), o nível *meso* (instituições escolares, comunidade) e o nível micro (órgãos intermédios nas escolas, grupos de professores, docentes a título individual, alunos).

Conforme elucida Leite (2006, pp. 74-75), “a necessidade das escolas e dos profissionais que nela trabalham gozarem de autonomia” curricular, não significa a defesa “de total independência

curricular das escolas face a um poder central ou a uma administração regional da educação”, traduzindo, sim, o propósito de as escolas e os seus agentes serem “reconhecidas/os como parceiras/os dos processos de gestão do currículo”, criando, deste modo, as condições “para que sejam mobilizados nos projectos curriculares processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui”. É no quadro destas ideias que a autora tem desenvolvido o conceito de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003, p. 125), isto é, uma “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem”.

Face ao que antecede, conclui-se que, na formulação das políticas curriculares, os contextos mais amplos, em que se formulam as macropolíticas, devem estar interligados com os contextos regionais e locais, que se apresentam como garantes da prossecução daquelas políticas, através de dinâmicas de significação, interpretação e a recriação, que acabam por influenciar a sua implementação ao nível das instâncias escolares, onde o acto educativo é condicionado pelas prescrições advindas dos níveis superiores e, ao mesmo tempo, se apresenta como condicionante da tradução de tais políticas. Assim, a relação entre os contextos macro, *meso* e micro do processo curricular, sendo inelutável, não é de todo pacífica.

Na verdade, tal como assinala Pacheco (2000, p. 77), “as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos”, pelo que, de forma alguma, se restringem a uma perspectiva de linearidade política traduzida no papel da administração na prescrição curricular, quer através de uma estratégia *top-down*, quer de uma estratégia de negociação com vista à recentralização. Dito de outro modo, e segundo o autor (*Ibid.*), a política curricular não se confina à decisão conformadora dos parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas acabadas de regulação da actividade concreta de construção quotidiana do currículo, havendo sempre espaço para que essa política possa ser decidida e aplicada numa perspectiva interpretativa e menos determinista. Em todo o caso, o discurso político que reconhece aos professores protagonismo na configuração das políticas curriculares tende a não ser traduzido na prática, como acontece com a adopção de mecanismos que controlam e limitam a elaboração de projectos curriculares ao nível dos contextos escolares

6. A dinâmica do processo curricular

Ao conceito de desenvolvimento curricular, referido anteriormente, está imanente a noção de um processo, por natureza complexo e dinâmico, com diferentes momentos, que vão desde à concepção do currículo à sua implementação e avaliação, que se relacionam estreitamente com os

diversos níveis de deliberação curricular, assim como várias facetas ou perspectivas de realização do currículo.

Em relação estreita com os níveis de organização e gestão curricular, atrás referidos, têm sido encaradas diversas etapas de desenvolvimento curricular, estreitamente ligadas entre si, num *continuum* de decisões curriculares que expressam o projecto socioeducativo de um país e, do mesmo passo, traduzem o projecto curricular e didáctico ao nível de um espaço escolar. Deste modo, na senda de outros autores, Pacheco (2001, pp. 69-70) distingue, nesse processo, cinco fases, a saber:

A primeira fase, que tem sido denominada de currículo prescrito (Gimeno, 1988), currículo oficial (Goodlad, 1979), currículo formal (Perrenoud, 1995), currículo escrito (Goodson, 2001), corresponde, de acordo com Pacheco (2001), ao momento da adopção da proposta formal de currículo, em que este é sancionado pela administração educativa central dos países, razão porque, acrescentamos, toma, frequentemente, a designação de currículo nacional.

A segunda fase corresponde à do currículo apresentado (Gimeno, 1988) às escolas e aos professores, através dos mediadores escolares, como os manuais e livros de texto, numa situação em que os docentes não lidam directamente com o currículo oficialmente adoptado.

A terceira fase é a do currículo moldado (Gimeno, 1988) ou percebido (Goodlad, 1979) ao nível das escolas e dos professores. Assim, o currículo é programado em grupo, no âmbito dos instrumentos de planeamento educativo da escola, ou é planificado, individualmente, pelos professores na sua acção quotidiana. Goodlad (1979, p. 60) utiliza a expressão de currículo percebido, porque o currículo é, a esse nível, “uma representação mental, o que foi oficialmente aprovado para a instrução e a aprendizagem não é, necessariamente, o que as várias pessoas e grupos interessados tomam mentalmente como sendo o currículo”.

A quarta fase corresponde à do currículo num contexto concreto do ensino e toma, nomeadamente, as denominações de currículo real (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995), currículo em acção (Gimeno, 1988), currículo activo (Goodson, 2001) e currículo operacional (Goodlad, 1979). Segundo este último autor (*Ibid.*, p. 61), o currículo operacional é aquele “que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula”, correspondendo também ao currículo percebido, posto que “existe nos olhos de quem o observa”.

Do confronto entre o currículo oficial, ou seja, o que está determinado no papel, nomeadamente nos programas, e o currículo real, que denota o que se faz na prática (Kelly, 1980), resulta o currículo realizado (Gimeno, 1988) ou o currículo experiencial (Goodlad, 1979), que expressa o resultado da interacção que tem lugar no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, traduzindo, por isso, o currículo vivenciado tanto pelos alunos como pelos professores.

Na perspectiva de quem o investiga, o currículo vivenciado ou experienciado pelos alunos e professores vem a ser o “currículo observado”, posto que retrata “as opiniões dos seus participantes” (Gimeno, *Ibid.*, p. 70).

Quando o currículo realizado ou implementado não corresponde ao prescrito (currículo oficial), tem-se o currículo oculto (Torres, 1995). Tomando igualmente as denominações de currículo implícito, latente, não intencional, não ensinado e escondido, o currículo oculto expressa, segundo Pacheco (2001., p. 70), “os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar”. A existência do currículo oculto tem sido objecto de muitas discussões que, conforme elucida Pacheco (*Ibid.*), vão além da ideia das aprendizagens dos alunos não previstas, evidenciando a possibilidade de ocorrerem diferentes interpretações ou abordagens do texto curricular, incluindo abordagens informais, que acabam por moldar o currículo prescrito, como são os casos de interpretações que autores dos manuais e livros de texto fazem dos programas e de vários fenómenos que têm lugar ao nível do processo de ensino-aprendizagem (v.g., adaptação de conteúdos e contextos de aprendizagem pelos professores; alteração de aspectos do processo pedagógico e didáctico em virtude da interacção dos alunos ou da participação dos pais, etc.).

A quinta (e última) fase corresponde à do currículo avaliado (Gimeno, 1988). Nesta fase, trata-se de submeter à avaliação não apenas os alunos mas também os textos curriculares (planos curriculares, programas, manuais e livros de texto, circulares e orientações), os professores, a escola, a administração educativa, etc.

Em função da repartição de competências decisórias entre os intervenientes nas diversas fases do processo de desenvolvimento curricular, configuram-se diversos modelos de deliberação curricular, de entre os quais destacamos o modelo centralizado e o modelo descentralizado, que se situam em pólos opostos e podem ser caracterizados, grosso modo, em função das perspectivas diferenciadas de “configurar a planificação do currículo”, conforme esclarece Pacheco (2001, p. 70): uma perspectiva “prescritiva” e outra “flexível”, no que tange às orientações adoptadas; uma perspectiva “linear” e outra “interdependente”, em relação às fases desse processo; uma perspectiva “diferenciada” e outra “colaborativa” no que se refere à delimitação das competências segundo os níveis hierárquicos.

Por seu turno, Gaspar e Roldão (2007, pp. 76-99), depois de assinalarem que, independentemente da postura teórica seguida em relação ao currículo – da racionalidade técnica à racionalidade prático-crítica, sendo esta a que os autores adoptam -, a “prática curricular em situação” requer uma “operacionalização necessariamente técnico-didáctica”, que considera os passos clássicos do desenvolvimento curricular, pelo que adoptam o que designam por “dispositivo comum” para referirem e analisarem, detalhadamente, as fases desse processo, que são as seguintes:

A primeira fase, que é a da “concepção do currículo”, parte da “análise da situação” a que o currículo em construção se destina e inclui “o estabelecimento articulado de objectivos e conteúdos e sua orientação para competências a desenvolver através deles”;

A segunda fase, que corresponde à “implementação” ou “operacionalização” do currículo, consiste na definição das “estratégias de acção docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos”, e na previsão do “modo de avaliar se os objectivos de aprendizagem foram atingidos”;

A terceira fase, que é a de “avaliação do currículo” implica, “além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem” alcançados na etapa precedente, todo um “processo de reapreciação/questionamento” do percurso seguido, em termos de “pertinência e correcção do desenvolvimento de cada fase”, de modo a que se possa, por um lado, “identificar e retomar os aspectos” porventura menos bem conseguidos em relação à “aprendizagem pretendida” e, por outro, identificar, através de uma desmontagem crítica, “as situações bem sucedidas”, situando e analisando “os factores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras”.

Sem a pretensão de nos determos na análise detalhada de cada uma das fases do desenvolvimento curricular, dissecadas pelos autores acima referidos, passamos, em seguida, a considerar os processos, contextos ou momentos incontornáveis e interligados na dinâmica de desenvolvimento curricular, a saber: a concepção ou deliberação curricular, a realização do currículo (em termos de gestão e de implementação) e a avaliação curricular.

6.1. O processo de deliberação curricular

Entendendo a deliberação curricular como o processo de concepção do currículo ou de tomada de decisões conformadoras do currículo que há-de ser implementado ao nível da escola, na sua abordagem teremos de considerar, necessariamente, os diversos níveis de formulação das decisões curriculares, em função da estruturação dos sistemas educativos, sendo certo que a natureza e o conteúdo de tais decisões não deixam de traduzir determinadas concepções de política educativa e curricular, posto que o currículo, sem ser neutral, é um “acto com um significado marcadamente político” (Pacheco, 2001, p. 76).

Quer se situe a nível macro, *meso* ou micro do processo de deliberação curricular, as decisões curriculares partem, em geral, de uma análise da situação (Gaspar e Roldão, 2007) ou do contexto pré-existente. Quando se refere ao nível macro das decisões, em que se trata de definir o currículo para todo o país, tais decisões pressupõem a prévia avaliação das necessidades de formação da sociedade que está em causa (Zabalza, 1992), avaliação essa que, entretanto, não é neutra, pois traz subjacente uma intencionalidade política, ainda que esta, por vezes, não pareça evidente em face

dos discursos que procuram apresentar a educação separada dos processos políticos e dos debates ideológicos (Apple, 1999a).

Nos níveis meso e micro, a análise da situação incide sobre o levantamento e a interpretação dos dados que permitam o conhecimento prévio da escola, dos professores e dos alunos, bem como do meio familiar, social e cultural destes últimos, propiciando, assim, “a contextualização do trabalho curricular da escola e dos docentes” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 80).

A seguir à análise da situação e com base nela, estes autores (*Ibid.*, pp. 84-87) referem-se à fase de definição dos objectivos/conteúdos de aprendizagem. Elaborados os objectivos (que enunciam as finalidades de aprendizagem pretendidas), definem-se os conteúdos (que, dando visibilidade ao objectivo, corporizam a substância da aprendizagem, desdobrando-se em conteúdos conceptuais, processuais e atitudinais), sendo ambos passíveis de tradução em níveis mais específicos e orientados no sentido do desenvolvimento de competências, ou seja, da “apropriação e mobilização” do saber produzido e consumido de modo a torná-lo “saber em uso”, habilitando o aluno “com maior *empowerment* (...) na sua capacidade de pensar a acção e na sua competência de agir na vida pessoal e profissional”.

O nível macro da deliberação curricular corresponde, segundo Pacheco (2001, pp. 71-72), à “decisão político-administrativa”, que configura o currículo prescrito, escrito, oficial ou formal. Neste contexto, é definida a “normatividade curricular”, através de decisões jurídico-normativas que estabelecem “as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular (planos e programas), assim como “orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares” e “critérios de organização curricular”. A este nível, o autor distingue dois tipos de decisões, a saber: o planeamento curricular e a prescrição curricular.

O planeamento curricular consiste “na elaboração dos currículos para os diferentes níveis de ensino”, uma tarefa que, pela sua natureza é confiada a especialistas, e pode obedecer a diversos modelos, de entre os quais Pacheco (2001, pp. 71-72) destaca os modelos de Tyler, Taba, Wheeler e Lawton, sendo os dois primeiros enquadrados na abordagem curricular técnica, que propugna aplicar à escola as técnicas *tayloristas* de racionalização do trabalho de uma empresa. Assim:

a) O modelo de Tyler (1949) compreende quatro fases, que se sucedem do seguinte modo: (i) a formulação de objectivos (fins que a escola deve alcançar) tendo como fontes o sujeito (aluno), a sociedade e a cultura); (ii) a selecção de experiências educativas que permitem a interacção entre o aluno e as condições externas; (iii) a organização das experiências de aprendizagem, ou seja “a selecção das actividades, organizadas em unidades, cursos e programas” e perspectivadas de forma vertical (segundo critérios de continuidade e sequenciação) e horizontal (segundo o critério da integração); (iv) a avaliação da eficácia das actividades de aprendizagem, mediante o confronto dos resultados com os objectivos pré-definidos;

b) O modelo de Taba (1983) cumpre as seguintes etapas sequenciais: o diagnóstico das necessidades educacionais; a definição dos objectivos; a escolha dos conteúdos; a preparação dos conteúdos; a selecção das experiências de aprendizagem; a determinação dos métodos de avaliação;

c) O modelo cíclico de Wheeler (1967, p. 311), similar aos anteriores, compreende, seis passos sequenciais na planificação do currículo: “1) análise preliminar da situação; 2) especificação dos objectivos; 3) selecção do conteúdo educativo; 4) organização do conteúdo educativo; 5) elaboração da unidade; 6) avaliação”;

d) O modelo de Lawton (1986) preconiza a organização do currículo em sequências e estádios, mediante uma selecção cultural que tenha em conta critérios filosóficos (objectivos, validade e estrutura do conhecimento), considerações sociológicas (mudança social, tecnológica e ideológica) e teorias psicológicas (desenvolvimento, aprendizagem, instrução e motivação).

Ainda ao nível macro, e uma vez estabelecido o currículo no plano da intencionalidade, a segunda decisão político-administrativo corresponde, de acordo com Pacheco (2001, p. 74) à “prescrição curricular, ou seja, à apresentação de um currículo oficial que pode ser um *core curriculum* (mínimo e comum) com uma função normativa porque especifica as experiências educativas destinadas a todos os alunos de um dado nível de escolaridade”. Assim, como esclarece o autor (*Ibid.*), neste tipo de decisão, estabelecem-se os princípios fundamentais por que deverá orientar-se a acção educativa, salvaguardam-se as particularidades próprias locais e definem-se as opções gerais no sentido de assegurar a coerência e a credibilidade de um dado projecto educacional. Nestas condições, a prescrição curricular pode servir de suporte à efectivação da igualdade de “direito de acesso à educação por parte de todos os alunos”, caso em que o currículo prescrito adquire um “rosto mais social e comunitário com a oferta das mesmas oportunidades de formação” (*Ibid.*, p. 76).

Estando a prescrição curricular associada a um duplo controlo – controlo “sobre as decisões curriculares, incluindo a prática do ensino e todo o conhecimento que a fundamenta” e controlo “sobre a qualidade curricular, abarcando tanto o processo e o produto como os materiais curriculares” (*Ibid.* p. 26) -, a legitimidade de tal prescrição por parte da administração central do sistema educativo pode ser questionada em função da perspectiva do desenvolvimento curricular que se tem em vista e, por conseguinte, da natureza da política curricular que lhe serve de sustentação.

Assim, sendo admissível uma decisão macrocurricular que, sem se revestir de um determinismo totalitário, tenha um sentido de orientação e estimulação dos agentes envolvidos na sua realização, tanto mais que existe, ao nível do poder central, a responsabilidade de ordenação de uma cultura escolar, de que o currículo é o seu principal instrumento, a prescrição curricular, como adverte Pacheco (2001, p.75), coloca questões que se prendem com “a definição de uma cultura

comum e básica, a oferta de possibilidades de formação e o controlo curricular”, mormente quando propende para a “homogeneização ou uniformização” ao nível dos conteúdos e das actividades, sem respeitar a “diversidade cultural”, as “opções regionais e locais” e a “pluralidade de situações de formação”.

Nessa perspectiva, perfilhamos o ponto de vista de Kirk (1986, p. 82), para quem um currículo nacional deve ser decidido “através de um processo democrático” e ainda traduzir, pelo menos, os seguintes critérios:

- “adoptar a forma de uma informação sobre a estrutura geral e não uma especificação detalhada dos conteúdos do programa;
- relacionar um grupo de objectivos gerais de educação que incluem as habilidades, os conhecimentos, as disposições e os valores que se exigem para se viver numa sociedade democrática;
- reflectir uma justificável organização dos conhecimentos e das disciplinas;
- incluir a escolha do aluno e a maximização das oportunidades para a auto-aprendizagem; considerar as variações de ritmo de aprendizagem dos alunos;
- implicar um sistema nacional de valoração e titulação;
- adoptar procedimentos apropriados a nível nacional e a nível local nos distintos graus de ensino”.

Além dos aspectos globais referidos, a prescrição curricular compreende, segundo Pacheco (*Ibid.*, pp. 76-79), cinco níveis de concretização:

1) A “elaboração dos planos curriculares, também considerados planos de estudo”, em que se procede à organização das disciplinas e ou áreas curriculares para um dado nível de ensino, determinando-se os objectivos, os tempos lectivos, graus ou níveis de ensino, regime de docência, de progressão e avaliação e indicação da bibliografia (manuais) e outros materiais curriculares;

2) “A elaboração dos programas”, que, enquanto documentos de orientação das actividades pedagógicas, consistem numa selecção criteriosa de conteúdos, tendo em conta, designadamente, os objectivos gerais e específicos previamente definidos, o universo cultural, a maturidade, as necessidades e motivações dos alunos, a articulação vertical (ou sequência diacrónica), a relevância, a exequibilidade (inerente aos contextos e às condições de ensino-aprendizagem), a integração disciplinar (articulação horizontal), a coerência interna (não contradição entre os seus elementos nucleares), o grau de explicitação das instruções, a organização sistemática dos conteúdos ou das matérias;

3) A “proposta de orientações programáticas”, ou seja, de orientações metodológicas que podem ou não ser inseridas nos programas, contendo indicações sobre princípios, sugestões de actividades, métodos ou formas de promover a aprendizagem de determinadas matérias;

4) A “produção e selecção de materiais curriculares”, essencialmente através dos manuais escolares, que são uma forma de interpretação pelos autores (editoras) dos programas oficiais, podendo incluir o “manual-base do aluno” e o “livro auxiliar” do docente ou do aluno;

5) A “definição de normativos, modalidades e processos de avaliação dos alunos”, que constituem um elemento incontornável da prescrição curricular, posto que importa estabelecer em que medida os objectivos e os resultados prescritos são alcançados.

As concepções e práxis que têm caracterizado os processos de deliberação curricular ao longo dos tempos evidenciam duas tendências que se expressam no “binómio currículo nacional/diferenciação curricular”, a que se refere Roldão (2005, p. 15) nestes termos:

“A adopção da complementaridade entre um currículo nuclear, em torno das aprendizagens essenciais e a diferenciação das propostas curriculares, de acordo com os contextos e com as opções estratégicas adoptadas e geridas pelas escolas, é um processo que atravessa a problemática do currículo em todos os sistemas da União Europeia a partir da segunda metade da década de 90 do século XX”.

Estando esgotadas as expectativas das grandes reformas curriculares concebidas de modo uniforme para todo o sistema educativo (Roldão, *Ibid.*), engendrando o currículo uniforme, de pronto-a-vestir e tamanho único, a que se refere Formosinho (1987), a tendência actual é a de se apostar em “modos de gestão e decisão curricular mais centrados nas escolas, enquadrados por currículos nacionais definidores das grandes linhas e áreas da aprendizagem curricular” (Roldão, *Ibid.*, p. 16).

Outrossim, e sem se pôr em causa a abordagem disciplinar nos processos de concepção e realização do currículo escolar, tem-se enfatizado a necessidade de dar sentido às aprendizagens mediante uma abordagem integrada do currículo ou da modelação de um “currículo integrador” que, de acordo com Roegiers (*Ibid.*, p.117), é “um currículo guiado pela preocupação da integração das aprendizagens”, de lhes conferir sentido, precisando, nomeadamente, “os tipos de situações nas quais o educando deve mobilizar os conhecimentos adquiridos”. Ao enfatizar as diversas dimensões em que “o educando pode ter uma diversidade de laços com os conhecimentos”, o currículo integrador traduz, em especial, as preocupações com a interdisciplinaridade, ao propor “situações que só podem ser abordadas validamente através do esclarecimento de várias disciplinas” e com a transdisciplinaridade, ao colocar “acções que o educando pode mobilizar em várias disciplinas” (*Ibid.*, 119).

6.2. O processo de realização do currículo

No processo de realização ou, como prefere Tadeu Silva (2000), de operacionalização do currículo, consideramos dois níveis ou contextos sumamente relevantes, que são a gestão do currículo e a implementação ou execução do currículo prescrito.

Importa esclarecer que, no processo de realização do currículo, quer na perspectiva de gestão, quer na de implementação, também têm lugar actividades de deliberação curricular, mas estas não

só se efectivam a níveis diferentes (o da escola e da sala de aula) como têm natureza diferente, posto que se orientam no sentido da planificação, organização, gestão e avaliação do processo de implementação ou execução do currículo prescrito, ou dito de outro modo, do processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, estão interligadas as dimensões de gestão e de implementação prática do currículo e em todas elas são tomadas decisões curriculares.

No processo de operacionalização do currículo, que envolve, como vimos, decisões nos contextos da gestão e da implementação do currículo, situamo-nos a dois níveis, tal como referem Gaspar e Roldão (2007, p. 87): o nível *meso*, em que já não se trata de enunciar ou prescrever o currículo para todo o sistema educativo, mas sim de contextualizar o currículo a nível da escola, ou seja, de re-enunciar e reconceptualizar o currículo prescrito através do respectivo projecto curricular; o nível *micro*, em que se dá a “operacionalização da aprendizagem” no contexto da sala de aula e das situações de aprendizagem, mediante as interações que têm lugar entre os professores e os alunos.

Os contextos de gestão e de implementação do currículo são longamente abordados por Pacheco (2001, pp. 89-127), que os situam, respectivamente, a nível da região e da escola (mesoestrutura curricular) e a nível da actividade dos professores, individualmente ou em grupo (microestrutura curricular), no seguimento da deliberação e prescrição do currículo pela administração central (ao nível da macroestrutura curricular). Assim, no seguimento da sua prescrição a nível da administração central, o currículo é decidido, com maior ou menor margem de autonomia, no contexto da gestão que tem lugar a nível de uma região/localidade ou escola, ou seja, ao nível da mesoestrutura curricular.

No contexto de uma gestão democrática e descentralizada do currículo, dá-se maior tradução ao entendimento do currículo como “uma prática e uma construção” colectivas, pois que todos os que nele intervêm e participam são considerados “sujeitos” e não meros “objectos”, razão porque têm um “papel activo e interdependente” a desempenhar (Pacheco, 2001, p.89).

No entanto, em geral, o *design* curricular a esse nível não tem uma grande tradição, pois tende a ser forte a centralização no contexto político-administrativo, razão porque o desenvolvimento curricular a nível das escolas não constitui mais do que uma “adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (*Ibid.*, p. 89). Porém, em contextos de maior descentralização administrativa e de promoção da autonomia da escola, incluindo a autonomia curricular, favorece-se a participação activa da instituição educativa na construção do currículo (indo além da mera implementação do que é já prescrito ao nível da macroestrutura curricular) e, então, o desenvolvimento curricular traduz-se numa prática de grande alcance “em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo” (*Ibid.*, p. 89).

Enquanto expressão do aprofundamento democrático do sistema educativo e do processo de desenvolvimento curricular, a autonomia curricular da escola significa, na perspectiva de Gimeno (1992, p. 280), a assunção do poder de “elaboração de um projecto educativo, atender às necessidades de uma comunidade, decidir sobre disciplinas e módulos de opção, realizar actividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar de modo mais eficiente os recursos, aglutinar pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação”.

Para Pacheco (*Ibid.*, p. 90), a autonomia curricular implica o equilíbrio de competências e responsabilidades que são definidas nos diferentes níveis (nacional, regional e local) e passa

“pela elaboração de um projecto educativo de escola que existe, por um lado, enquanto sentido abstracto ou ideia global de uma autonomia possível, dentro de um quadro organizacional e, por outro, como síntese e corporização dos projectos a que correspondem actividades de natureza formativa, instrutiva e administrativa (projectos organizativo, educativo, curricular e didáctico) ”.

Os projectos de escola, designadamente os projectos educativos, os projectos curriculares e os projectos didácticos (ou projectos curriculares de turma), enquanto instrumentos de gestão curricular, situam-se nos contextos de deliberação curricular que têm lugar nos níveis meso (escola, território educativo) e micro (aula, professores/alunos), “situam-se no prolongamento das decisões curriculares tomadas no contexto político-administrativo”, havendo entre todos eles uma relação constante, posto que constituem partes constituintes da estruturação curricular a nível geral, posto que o conceito de currículo encerra três ideias chaves: “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades”; “um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades”; “um contexto específico” de realização, que é o da escola ou instituição educativa (*Ibid.* p. 90).

Dada a sua importância no processo de desenvolvimento curricular, importa clarificar os conceitos de projecto educativo e de projecto curricular, enquanto instrumentos que se situam no contexto de gestão do currículo (nível meso), bem com os de projecto didáctico e planificação didáctica, que se relevam, essencialmente, do contexto de implementação do currículo prescrito, a nível micro.

6.2.1. O projecto educativo

Alguns autores empregam a expressão Projecto Político-Pedagógico com significado idêntico ao de Projecto Educativo de Escola (ou Plano de Desenvolvimento da Escola, na terminologia brasileira), entendendo-o como uma maneira de a escola se situar num horizonte de possibilidades, a partir de respostas a questões acerca de que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projecto de sociedade, posto que é difícil dissociar a tarefa pedagógica do aspecto político, uma

vez que o "educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo próprio facto de ser político" (Gadotti & outros, 2000, pp. 25-26).

Enquanto instrumento de descentralização da política educativa e de construção da autonomia curricular a nível da escola, o projecto educativo é, segundo Costa (1991, p. 10),

“um documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria da escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

Tal projecto não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola", no sentido de atender tanto às “directrizes do sistema nacional de educação” como às “necessidades locais e específicas da clientela da escola”; ele é "a concretização da identidade da escola e da oferta de garantias para um ensino de qualidade" (André, 2001, p. 188).

Trata-se, segundo Veiga (1998), de um instrumento que permite clarificar a acção educativa da instituição educacional em sua totalidade, em função da missão que deve exercer na sociedade, tendo como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objectivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

O Projecto Educativo tem duas dimensões – a política e a pedagógica -, tal como explicam André (2001) e Veiga (1998): é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; é pedagógico, posto que possibilita a efectivação da intencionalidade da escola, que é a formação de um cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo

O Projecto Educativo pode ser concebido numa perspectiva regional ou local, traduzindo a preocupação de corporizar uma agenda política local, no âmbito das opções e medidas de política curricular que apontam para uma territorialização da educação e, que por isso, têm subjacentes as intenções que vão no sentido de conferir poder de decisão curricular aos territórios locais e aos seus agentes (Leite, 2006).

6.2.2. O projecto curricular

Ao nível da mesoestrutura curricular, a segunda decisão de grande relevância diz respeito à elaboração de políticas curriculares, ou seja, “à modelação dos conteúdos pelos professores, atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da comunidade dos professores” (Pacheco, 2001, p. 91).

Neste nível intermédio de deliberação curricular, as decisões conformadoras dos projectos curriculares têm origem, segundo Pacheco (2001, p. 91): (i) na “ideia de unidade didáctica como

centro de interesse, a partir dos ideais de escola progressista norte-americana, inspirada por Dewey”; (ii) na “ampla autonomia curricular atribuída aos professores” no sistema anglo-saxónico; (iii) na “ideia de concretização do currículo na escola como forma de organização curricular em relação às actividades dos alunos, dos professores e das escolas como unidades de organização”, defendida, entre outros, por Gimeno (1988), Roldão (1999) e Pacheco (1998).

Não correspondendo, ainda, no caso português, à elaboração de um plano de acção “com objectivos, conteúdos, actividades, recursos e avaliação, em função de um programa mínimo comum, mas sim à programação” (Pacheco, 2001, p. 91), a ideia de projecto curricular coloca-se, deste modo, em termos de adaptação do currículo pelos professores, tomando por referências a prescrição feita no nível macro e o contexto escolar em que o currículo se desenvolve, funcionando, assim, a nível intermédio, como elo de ligação, por um lado, entre o currículo base e o projecto educativo da escola e, por um lado, entre esse currículo base e a planificação das actividades de ensino-aprendizagem que cada docente prepara (*Ibid.*).

Na sua acepção própria, o projecto curricular só estará, verdadeiramente, ao alcance dos professores se a estrutura curricular for concebida, ao nível macro, em termos de definição de um programa (ou currículo) mínimo, ou seja, de uma proposta curricular aberta e necessariamente flexível, em que a intencionalidade do projecto de formação consistiria na elaboração de sugestões e orientações, que os docentes teriam uma ampla margem de autonomia para adaptar ao respectivo contexto de actuação (*Ibid.*, p. 92).

Para que o projecto curricular tenha a centralidade necessária nas instituições educativas, o currículo deve ser perspectivado, segundo Pacheco e Morgado (2002, p. 15) “como um *projecto-de-construção-em-acção*”, que implica a consideração dos seguintes aspectos essenciais: (i) “a decisão curricular jamais está terminada”; (ii) a decisão curricular não é linear”; (iii) “é fundamental conciliar as decisões” tomadas pelos diversos intervenientes no processo curricular; (iv) “a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento”.

Com base nos referenciais de política curricular e/ou no currículo nacional, que estabelecem, a nível macro, as competências essenciais a desenvolver pela escola, os professores, enquanto gestores e decisores do currículo e não meros executantes deste, têm, assim, através do projecto curricular, a oportunidade de definir, de forma reflexiva e inovadora, o conjunto de acções a desenvolver nas suas escolas, traduzindo a realidade, a diversidade de interesses e as expectativas locais.

Nessa perspectiva, Pacheco (2001) admite que se possa falar do projecto curricular como sinónimo de programação, que expressa a ligação entre as dimensões teoria *versus* prática, currículo prescrito *versus* currículo apresentado e contexto real da escola *versus* contexto dos alunos,

envolvendo, outrossim, as operações básicas de explicitação e fundamentação do que se vai realizar, dos elementos que intervêm no programa e das decisões que são adoptadas.

Ora, ao propiciar a contextualização do currículo, o projecto curricular viabiliza a gestão flexível do currículo, que potencia a inovação adequada à diferenciação curricular (Vieira, 2005), em função das realidades socioeducativas, acolhendo, do mesmo passo, os princípios da inclusão e do multiculturalismo, entre outros.

Tal como Pacheco, Gandin (2001, p. 92) reconhece a importância da programação, no âmbito do planeamento participativo, salientado a sua dupla dimensão, ao preconizar “mudanças no *fazer* e mudanças no *ser*”, pois que “*é fazendo* novas coisas e *sendo* diferente que se transforma a realidade existente”.

Esta intervenção curricular do docente pode fazer-se, segundo Pacheco (2001), em termos de uma programação ou planificação de longo prazo (ano lectivo), mediante um trabalho de equipa que, subordinando-se ao programa preestabelecido, estabeleça, de modo fundamentado: (i) as decisões relativas aos conteúdos a serem ministrados, aos métodos de actuação, aos recursos a serem utilizados e às prioridades (ii); o compromisso colectivo dos intervenientes (docentes, alunos e elementos da comunidade); (iii) a adequação do projecto a uma situação concreta, o que implica a realização prévia de um diagnóstico; (iv) a abertura ao território em que se actua, correlacionando as exigências nacionais com os interesses e as especificidades locais.

6.2.3. O projecto didáctico

A nível do microssistema curricular, e tendo por contexto a sala de aula, pode conceber-se e realizar-se o projecto didáctico que corresponde, segundo Pacheco (2001), ao projecto curricular de turma, o qual se baseia nos princípios curriculares de diferenciação da aprendizagem e de adaptação curricular, que são relevantes e incontornáveis, devido à margem de manobra que o docente possui na implementação do currículo. O projecto didáctico, ou o projecto curricular de turma, envolve a assunção de um conjunto de competências que são desenvolvidas sequencialmente no processo educativo, desde a “operacionalização dos objectivos de aprendizagem, tendo em conta os objectivos curriculares”, à “implementação de procedimentos de avaliação”, passando por uma série de operações, como a gestão sequencializada e integrada dos conteúdos, a organização das situações de aprendizagem, mediante a escolha de métodos, técnicas e actividades adequados à consecução das metas de aprendizagem pretendidas, etc. (*Ibid.*, pp. 103-104).

6.2.4. A planificação didáctica

O projecto curricular de turma, que pode ser de duração variável e implicar um ou vários professores, em função do regime de leccionação vigente na turma e das possibilidades institucionais e informações de interacção entre os docentes, é implementado, a nível micro, através de uma planificação didáctica que incumbe a todo o professor e pode ter, igualmente, diferente horizonte temporal e, inclusive, ser diária (Pacheco, 2001), configurando o correntemente denominado plano de aula. Quanto menor é a abrangência temporal, maior é o grau de especificação das actividades e dos recursos pedagógicos, sendo a planificação diária, através de planos de aula, aquela que exige o aprimoramento da estratégia de ensino, a partir do “conhecimento concreto dos alunos e do seu empenhamento” (*Ibid.*, p. 109).

Esta planificação deve ter em consideração as etapas do projecto didáctico, atrás referido, e envolve a tomada de uma série de decisões, que podem ser classificadas, segundo Jhonson (1967), em decisões pré-activas, que são as que o docente toma na ausência dos alunos, em particular, na preparação das aulas, e se caracterizam por uma maior racionalidade na sua formulação, e as decisões interactivas, que são tomadas no contexto de realização do currículo, ou seja, no âmbito do processo dinâmico e interactivo de ensino-aprendizagem e, por isso influenciadas fortemente pelo comportamento e a participação dos alunos.

O conceito de projecto didáctico é similar ao de “estratégia de ensino” (Gaspar & Roldão 2007, p. 89), que se caracteriza pelo carácter intensivo da operacionalização do currículo, a nível micro, envolvendo um conjunto de operações que o professor realiza para que os alunos alcancem o objectivo/conteúdo de aprendizagem preconizado.

Do ponto de vista da sua abrangência temporal, e dependendo das realidades em que actua o professor, a planificação didáctica pode ser anual, semestral, trimestral, mensal ou diária, consistindo, grosso modo, na gestão das unidades didácticas em que um programa se divide, tendo em conta o tempo curricular sugerido e sua adequação ao contexto da escola e à situação e aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Quanto menor é a abrangência temporal maior é o grau de especificação das actividades e dos recursos pedagógicos, sendo a planificação diária, através de planos de aula, aquela que exige o aprimoramento da estratégia de ensino de modo a traduzir o “conhecimento concreto dos alunos e do seu empenhamento” (Pacheco, 2001, p. 109).

Com efeito, independentemente da maior ou menor centralização das políticas educativas e curriculares, existe um consenso alargado quanto ao “lugar central que o docente ocupa no processo de desenvolvimento curricular” e de mudança educacional (Morgado, 2005, p. 25), sendo expressão deste entendimento o discurso dominante de “hiper-responsabilização dos professores em relação á prática pedagógica e à qualidade do ensino”, o que reflecte a realidade de um sistema escolar

centrado na figura do docente “como condutor visível dos processos institucionalizados de educação” (Gimeno, 1999, p. 64).

É assim que proliferam discursos sobre a assunção da profissionalidade docente, entendida em termos do que caracteriza particularmente a acção docente, ou seja, como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos e destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno, *Ibid.*, p. 65).

Entretanto, como alerta Morgado (2005, p. 29), tais discursos tendem a ser, muitas vezes, falaciosos, posto que, sob a égide da profissionalidade docente e da melhoria das condições de trabalho docente, são concebidas e implementadas determinadas reformas educativas que “apenas pretendem garantir a adesão e a lealdade dos professores”. De resto, apercebe-se facilmente do carácter falacioso de alguns desses discursos se se tiver em conta que, apesar de o professor, enquanto responsável pela modelação da prática pedagógica, poder “assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar estratégias inteligentes para intervir nos contextos pré-estabelecidos” (Gimeno, 1999, p. 74), existem “múltiplos factores que determinam a realidade contextual” em que ele trabalha, “geradores de tensões que afectam directamente a sua acção no interior da sala de aula” (Morgado, *Ibid.*, p. 31), como os que se prendem com o ambiente político e institucional, a cultura escolar, o quadro regulatório, o modelo de gestão, os contextos e condicionalismos de ordem logística e material e, em especial, o perfil e as características dos alunos.

A este propósito, importa realçar que o lugar central do professor no processo curricular não é impeditivo da afirmação da centralidade do aluno nesse mesmo processo, tendo em conta que é da interacção entre os docentes e os alunos que se configuram comunidades educativas orientadas pelo paradigma da aprendizagem significativa, com o acolhimento dos princípios a que se referem Valadares e Moreira (2009, pp. 29-33), nomeadamente: (i) a ideia de que “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender”; (ii) a consideração da aprendizagem como um processo em que os alunos se confrontam com a diversidade de significados científicos e significados vulgares, implicando atenção especial à descodificação de signos e à comunicação de significados; (iii) a relevância da “motivação psicológica” para uma boa aprendizagem; (iv) o entendimento do bom ensino como o que acrescenta valor àquilo que o aluno já sabe, ou seja, “aquele que se adianta um pouco ao desenvolvimento cognitivo actual do aluno”; (v) a ideia de que não existe uma relação de linearidade causal entre ensino e aprendizagem, posto que cada aluno aprende de modo diverso, sendo por isso relevante o “debate de ideias num ambiente construtivista onde todos aprendem com todos”; (vi) a consideração da aprendizagem como um “processo pessoal”, mas profundamente influenciado por “factores sociais”, que não podem ser negligenciados.

6.3. A avaliação curricular

Em toda a avaliação, trata-se de pôr em relação, por um lado, o que é constatado ou apreendido, o real ou existente (numa palavra, o referido) e, por outro lado, o objectivo prosseguido ou o ideal previsto nas normas (o referente), de modo a que se possa atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação a esse objecto avaliado, isto é, ao aferido (Rodrigues, 1999).

Encarado o currículo como processo dinâmico, que integra diversos momentos, fases ou componentes, desde a sua concepção ou planificação até à sua realização, ao nível das práticas educativas (Rodrigues, *Ibid.*), a avaliação curricular não só é parte integrante desse processo como está, igualmente, presente em todos os estádios do seu desenvolvimento e não apenas confinada aos seus resultados finais, se bem que sejam estes os que, geralmente, relevam quando se considera a problemática da avaliação. Com efeito, enquanto fase do desenvolvimento curricular, a avaliação curricular apresenta-se como “o dispositivo central de regulação do trabalho desenvolvido”, envolvendo o processo de realização do currículo e os seus resultados (Gaspar & Roldão, *Ibid.*, p. 92).

A avaliação curricular não é, pois, um momento estanque do processo de realização do currículo ou, especificamente, do processo de ensino-aprendizagem, cujo “carácter sistémico” implica, segundo Perrenoud (1999), trabalhar simultaneamente, em diversos campos, nomeadamente os da avaliação, da didáctica, da relação professor-aluno, do funcionamento do estabelecimento de ensino. Dito de outro modo, uma avaliação curricular só é credível quando se traduz na valoração e consideração de todos os aspectos inerentes ao complexo processo de concepção e realização do currículo.

Além da avaliação da aprendizagem do aluno, na avaliação curricular estão, pois, em causa tanto a avaliação do professor e da escola, enquanto agentes fulcrais no processo de realização do currículo, como a avaliação do currículo implementado em função do prescrito, a nível macro, sem se olvidar a avaliação do próprio sistema de avaliação, no sentido de se aquilatar da adequação das normas, dos instrumentos e práticas conformadores do aparato avaliativo às finalidades educacionais que se têm em vista em qualquer sistema educativo, o qual é, por seu turno, e em última instância, avaliado, na sua performatividade, em função dos inputs resultantes da avaliação do processo curricular, à escala geral.

Numa abordagem sociológica da avaliação educacional, em que se inclui a avaliação curricular, estão, assim, em causa não apenas “as práticas avaliativas formais e informais e suas consequências (educacionais, sociais, éticas e políticas)”, mas também “os modelos de responsabilização que envolvem, ou não, os docentes e outros actores”, incluindo as escolas e

outras entidades públicas e privadas, “na prestação de contas sobre os projectos, processos e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público” (Afonso, 2000, p. 17).

Não obstante partirmos destas premissas, é incontornável que na avaliação curricular se tenha em conta a centralidade do aluno no processo curricular e, por isso, a avaliação da sua aprendizagem.

Entendida por Nobre (2009, p. 2) como “um processo sistemático de recolha de informação” que, respeitando determinadas exigências, “envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões de melhoria do objecto avaliado”, a avaliação, quando referida à aprendizagem dos alunos, apresenta, geralmente, três modalidades (ou funções, na abordagem de Nobre): a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Segundo este autor, estas três funções da avaliação podem ser associadas aos principais objectivos da avaliação distinguidos por Hadgi (1994), que são, respectivamente, orientar, certificar e regular.

Assim, “quando o objectivo é orientar, a avaliação assume uma função de diagnóstico” (Nobre, 2009, p. 3). No caso da avaliação das aprendizagens, o diagnóstico incide sobre as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências consideradas indispensáveis para as aprendizagens subsequentes do aluno; tratando-se da avaliação de uma situação relacionada com o desenvolvimento de um projecto, a análise incidirá sobre os pontos fortes ou aspectos positivos, ao lado dos pontos fracos, disfunções e insuficiências.

O diagnóstico das performances dos alunos numa perspectiva cognitiva não só permite seleccionar as informações sobre as potencialidades e as insuficiências dos alunos como também orientá-los na base de “estratégias portadoras de ‘esperança’, que serão susceptíveis de desencadear novas adaptações” (Alves, 2004, p. 64), posto que as insuficiências e erros detectados, longe de constituírem fatalidades, devem ser encarados como “inadaptação momentânea face a uma situação nova” (*Ibid.*, p. 65).

Referindo-se à função formativa da avaliação, Nobre (*Ibid.*, p. 3) salienta que, “quando o objectivo é regular, a avaliação assume uma função formativa, procurando servir de guia constante para o processo de aprendizagem, integrando-se no próprio processo de ensino. Num programa ou projecto, a avaliação formativa permite regular o seu processo de desenvolvimento, informando as acções de reajustamento ou de reorientação, com o objectivo de melhorar o programa ou projecto em função da sua própria evolução e das alterações relevantes do seu contexto de acção”.

Na mesma linha de Nobre, Alves (2004, p. 61) assinala a natureza reguladora da avaliação formativa, que tem por objectivos, por um lado, “a adequação do tratamento didáctico à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico” e, por outro, “a obtenção de uma dupla retroacção”, a saber: “sobre o aluno, para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que

deve superar; sobre o professor, para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta”.

No entanto, a autora (*Ibid.*, pp. 68-69) releva a noção de avaliação formadora, não para pôr em causa a avaliação formativa “clássica”, mas para a melhorar, superando as práticas de centralização no professor de toda a condução do processo avaliativo e colocando a ênfase na participação do aluno, o qual deve, juntamente com o professor, participar na regulação das actividades de aprendizagem e na construção dos critérios de avaliação, no quadro global de uma pedagogia diferenciada. A avaliação formadora enfatiza, assim, “o papel da auto-avaliação como vector fundamental das aprendizagens” (*Ibid.*, p. 72).

Por seu turno, Ferraz e outros (1994) referem-se à avaliação formativa como uma modalidade que, embora considere os resultados da aprendizagem, incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas que lhes são propostas no quotidiano, razão porque se trata de assegurar que o processo de ensino-aprendizagem se adequa, de forma sistemática, às características dos alunos e às suas diferenças individuais.

Devendo ter o formando como protagonista da sua aprendizagem, a avaliação formativa só pode lograr a sua finalidade se, por um lado, for compreendida, nas suas diversas dimensões, pelo próprio aluno e, por outro, se permitir a este regular a sua aprendizagem, numa perspectiva de interacção crítica consigo próprio, com os seus pares e com o ambiente socioeducativo em geral, em que se insere, permitindo a cada um construir e reconstruir o seu percurso de aprendizagem. Sendo assim manifesta a sua utilidade para o sucesso educativo, a avaliação formativa fornece ao professor *inputs* pertinentes para reorientar a actividade pedagógica, tendo sempre presente o papel do aluno na construção da sua própria aprendizagem.

Como vimos, Nobre (2009) relaciona a função sumativa da avaliação com o objectivo de certificar. Apoiando-se em Hadgi (1994), esse autor refere que, em se tratando da avaliação da aprendizagem, faz-se um ponto de situação sobre os conhecimentos adquiridos pelo aluno após um ou mais ciclos de aprendizagem; tratando-se de avaliar um programa ou projecto, a avaliação sumativa servirá para determinar a medida em que foram atingidas as metas previamente definidas.

Ao referir-se, por seu turno, à avaliação sumativa, Ferraz e outros (1994) salientam que a mesma é utilizada sempre que seja necessário fazer-se o balanço das aprendizagens desenvolvidas, o que ocorre em determinados momentos ou períodos do percurso formativo, tendo em conta os objectivos que, uma vez atingidos, permitem a passagem à etapa seguinte e expressando-se, essencialmente, em termos de resultados, através de números de uma escala.

Realizando-se através de testes e outros instrumentos de aferição, a opção por qualquer destes meios de verificação dos resultados da aprendizagem só faz sentido em função do seu alinhamento com o currículo, isto é, com aquilo que se pretende que os alunos aprendam. Os balanços que se vão

efectuando, através da avaliação sumativa, ao longo do processo ensino-aprendizagem, não deixam de ter um carácter formativo, ainda que em momentos culminantes de um percurso formativo, sobreleve o carácter sumativo (Ferraz, *Ibid.*).

Na verdade, as diversas funções ou modalidades de avaliação podem integrar-se no conceito de avaliação formadora, a que se refere Alves, tudo dependendo da “maneira como se utilizam critérios e objectivos para desenvolver um processo de aprendizagem e solicitar aos alunos uma actividade de auto-avaliação performante” (Alves, 2004, p. 71).

No entanto, quando as práticas avaliativas reflectem modos e instrumentos de avaliação uniformes, que incidem, de forma limitada, em algumas dimensões da aprendizagem, especialmente a cognitiva, a avaliação perde, em larga medida, esse carácter formativo, assumindo uma “lógica sumativa” que, muitas vezes, contraria os princípios orientadores constantes dos normativos aplicáveis, como observa Alves (*Ibid.*), referindo-se à realidade portuguesa.

Pronunciando-se na mesma perspectiva, Ferraz e outros (1994) admitem que as diversas modalidades de avaliação podem ser aplicadas com maior ou menor implicação dos alunos e chegar a revestir a forma de auto-avaliação que, no quadro da regulação do processo de ensino-aprendizagem, implica a participação do sujeito aprendente em termos de (i) antecipação das experiências ou operações a serem realizadas para que determinada aprendizagem seja conseguida, (ii) identificação dos pontos fortes e fracos do percurso e (iii) procura de soluções alternativas para potenciar o sucesso. Deste modo, na perspectiva desses autores (*Ibid.*), a auto-avaliação vai além tanto da co-classificação (que, embora se assente na divisão de responsabilidades entre o professor e os alunos na avaliação sumativa, nem sempre é consequência de uma construção partilhada do próprio processo formativo) como da autocorreção (em que é conferida ao aluno a possibilidade de comparar o resultado obtido com um produto ou resultado tipo, mas que nem sempre tem em conta os processos pelos quais o aluno desenvolveu a sua aprendizagem, além de não traduzir a necessidade de o aluno compreender a lógica do erro ou falha em que eventualmente tiver incorrido).

Se as tendências de uniformização dos currículos, designadamente através das provas sumativas de avaliação externa, quer sob a forma de exames e outras terminologias afins, quer, mesmo, através de provas de aferição, contendem, em princípio, com propósitos de uma avaliação formativa (e formadora), fazendo, deslocar, amiúde, o foco no desempenho dos alunos no domínio cognitivo, nem por isso constituem obstáculo à realização de um trabalho orientado para o desenvolvimento das competências, o qual, pelo contrário, se torna indispensável nesse contexto, como sustenta Roldão (2008). Nesse sentido, constitui desafio das instituições educativas

“saber organizar-se para ensinar de outro modo, criar estratégias de organização de trabalho que façam cada aluno aprender por si, com materiais adequados e tarefas exigentes, com interacções preparadas e orientadas para o que se pretende, promover trabalho com os pares sobre assuntos em estudo (...), orientar e guiar os percursos

de aquisição e consolidação de competências assentes em saberes compreendidos e actuantes”, entre muitas outras coisas (Roldão, *Ibid.*, p. 49).

Sem que constituam mais dois tipos de avaliação, que se juntam às modalidades atrás assinaladas, fala-se ainda da avaliação normativa e da avaliação criterial que, segundo Afonso (2005, p. 34), são frequentemente referidas como opostas entre si, posto que, “enquanto a avaliação criterial verifica a aprendizagem de cada aluno em relação a objectivos previamente definidos, a avaliação normativa (...) toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente selectiva e competitiva”.

Para Ferraz e outros (1994), a avaliação normativa e a avaliação criterial constituem duas formas de interpretar e perspectivar o processo avaliativo, com base em referentes distintos (normas e critérios) e ênfases diferentes no plano das finalidades, mas que nem por isso deixam de se cruzar ou interpenetrar, ou seja, não são mutuamente exclusivas, mas, ao contrário, abordagens alternativas que podem complementar-se. Assim, e resumindo a abordagem feita pelos referidos autores (*Ibid.*, 1994):

a) Na avaliação normativa parte-se do princípio que os resultados do desempenho dos alunos se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, pelo que se considera normal que uma parte dos alunos se situe claramente acima ou abaixo da média do grupo. Assim, o desempenho de cada aluno é comparado com o desempenho médio do grupo de que faz parte e, nesta base, é feita uma classificação ordenada por níveis, tendo em vista a selecção dos alunos em função da sua posição hierárquica na escala de valores. Com os resultados assim obtidos, identifica-se quem necessita de medidas de apoio para atingir o sucesso e promove-se a competição entre os alunos.

b) Na avaliação criterial, o desempenho do aluno é analisado por referência a objectivos de aprendizagem, em relação aos quais ele toma consciência, ficando ciente do que se lhe pede. Propugna-se reorganizar o ensino e a aprendizagem num processo interactivo, que permita atribuir a cada aluno níveis de desempenho que traduzam o domínio dos objectivos, identifiquem pontos fortes e fracos, potencializando-os na concepção das medidas de apoio. O propósito é a progressão possível de todos os alunos, numa lógica de competição do aluno consigo próprio.

A avaliação normativa está ligada ao paradigma de avaliação tradicional, fortemente apoiada nos testes, cujas limitações foram evidenciadas por vários investigadores, como Broadfoot (1994), Quellmalz (1985), entre outros, que criticaram a ênfase colocada excessivamente na avaliação de aspectos mais facilmente mensuráveis (conhecimento e compreensão), em detrimento do desenvolvimento de processos complexos de pensamento, exigidos pelas sociedades actuais, como são os processos cognitivos de análise, comparação, inferência e avaliação, relacionados com a

resolução de problemas e o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico (Quellmalz, 1985; Resnick, 1989).

A constatação de que a avaliação tradicional, ao promover um ensino fortemente descontextualizado, baseado na memorização e na reprodução do saber teórico, não corresponde às exigências das sociedades complexas, contribuiu para o reconhecimento da necessidade de uma avaliação contextualizada, autêntica ou de desempenho (Gardner, 1992; Murphy, 1995), que valoriza as estratégias de aquisição e aplicação de conhecimentos, capacidades, hábitos de trabalho e competências.

Não sendo o caso para se excluir os testes, defende-se que estes assumem, nesta abordagem, um novo papel: em vez de os resultados dos testes constituírem dados inquestionáveis e preponderantes, passam a fornecer *inputs* para melhorar a aprendizagem, não só através da orientação do professor mas também da própria auto-avaliação e auto-instrução dos alunos (Glaser, 1990). Trata-se, assim, de explorar as potencialidades formativas da classificação, enquanto expressão simbólica do resultado da avaliação, que deve ir além da finalidade certificativa para se traduzir no fornecimento de *feedback* ao aluno em termos de indicadores da confiança nas suas capacidades académicas e pessoais de realização e sucesso.

Entretanto, as pressões sobre as instituições educativas, oriundas do mercado e traduzidas em políticas de organizações internacionais, bem como de um número crescente dos Estados, no sentido da eficácia e da excelência das aprendizagens, da abordagem por competências associadas aos perfis necessários para a inserção competitiva no mundo do trabalho e da prestação de contas, têm vindo a evidenciar-se em “políticas de *accountability* em educação”, ainda que marcadas por “oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis e transnacionais (Afonso, 2010, p.147).

Um pilar incontornável das políticas de *accountability* em educação é, obviamente, a avaliação que, enquanto “processo de recolha, tratamento e análise de informações, teórica e metodologicamente orientado e fundamentado no sentido de produzir juízos de valor (...), tanto pode “anteceder a prestação de contas (avaliação *ex-ante*)” como “ocorrer entre a fase de prestação de contas e a da responsabilização (avaliação *ex-post*)”, como assinala Afonso (2010, pp. 152, 153).

Na verdade, ao impregnar-se da lógica da *accountability*, a avaliação está, claramente, ao serviço da prestação de contas, entendida como “obrigação ou dever de dar respostas” e “acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porque é feito” (Afonso, *Ibid.*, p. 153), podendo, mesmo, na nossa perspectiva, identificar-se com o próprio acto de prestação de contas. Por outro lado, a avaliação serve de fundamento à responsabilização, através de diversas formas, como “a imposição de sanções negativas” (...), a assunção autónoma de responsabilidades pelos

actos praticados, a persuasão (...), o “reconhecimento informal do mérito (...), a atribuição de prémios ou recompensas materiais e simbólicas”, entre outras (Afonso, 2010, p. 151).

7. Tendências no processo de internacionalização da educação e do currículo

Se, na segunda metade do século XX, assistia-se já a “uma certa conformidade estrutural” e ao “isomorfismo organizacional dos sistemas de educação escolar no mundo”, pela acção prolongada de organizações internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial, a OCDE, o Conselho Europeu, bem como de fundações filantrópicas e redes de assistência técnica internacional (Azevedo, 2007, p. 73), na actualidade, essa realidade é particularmente observável, sendo a OCDE, através das actividades sistemáticas “de recolha, tratamento e divulgação de indicadores sobre a educação”, a instituição internacional que “mais marca a agenda internacional e nacional na educação e mais influencia as próprias políticas nacionais e locais” (Azevedo, *Ibid.*, p. 76).

Nesse contexto, as políticas curriculares não podiam ficar incólumes às pressões no sentido da uniformização da educação à escala global. Efectivamente, ao analisar-se as tendências curriculares no plano internacional, não escapa ao observador atento a forma como o currículo tende a ser influenciado pelos discursos e políticas que colocam a ênfase na excelência ou melhoria dos padrões de eficácia educacional, bem como nos indicadores e *standards* de prestação de contas ao nível das instituições educativas dos diversos níveis. Em virtude dos efeitos da globalização nas políticas educacionais, as mudanças ao nível das escolas são muito diversas, como refere Spring (2008), pp. 331-332): “a linguagem da globalização rapidamente entrou nos discursos acerca da escolaridade; os discursos educacionais referem-se ao capital humano, à aprendizagem ao longo da vida, para a melhoria das competências de empregabilidade, e ao desenvolvimento económico”.

Como remarca ainda Spring (*Ibid.*), o papel dos discursos educacionais globais na criação de políticas e práticas comuns é particularmente incisivo na ênfase colocada na economia do conhecimento e no papel chave das tecnologias de informação e comunicação. Constituindo estas últimas uma oportunidade indesmentível para a inovação dos processos e práticas educacionais, a nosso ver, a questão essencial que se coloca, na actualidade, não é, pois, a relevância dessas tecnologias, mas o uso que delas se faz, nomeadamente para, através das agendas educacionais globais, se lograr a instrumentalização das instituições educativas, mediante a imposição de conteúdos, de sentidos e de standards de actuação no interesse dos mercados e de grupos económicos.

Por seu turno, Pacheco (2007, p. 376) assinala que o processo de globalização ou de mundialização expressa-se, por um lado, através da implementação de políticas educativas em que a qualidade da educação é encarada na perspectiva da “formação de uma mão-de-obra qualificada, susceptível de dar os trunfos numa concorrência internacional” e, por outro, na ênfase colocada à criação de espaços regionais (União Europeia, Mercosul, etc.) de promoção da “melhoria da quantidade subscrita na proposição de *standards* e de normas, os mais elevados possíveis para uma dada região”, como acontece, v.g., na região geográfica da União Europeia, em que “a globalização educacional traduz-se em registos de formação centrados na aquisição de competências, ligadas às Ciências, à Matemática, ao Inglês e às Tecnologias de Informação e Comunicação, com vista à edificação da Europa do conhecimento”.

Nesse processo, é evidente a tendência para a uniformização das práticas curriculares, na lógica de valorização do pensamento *tyleriano* (Pinar, 2006; Pacheco, 2010), a que está inerente o modelo de gestão eficientista do currículo, a partir de quatro eixos principais: objectivos, conteúdos, actividade e avaliação.

Subordinando-se a escola à lógica do mercado, de acordo com Pacheco (2010), torna-se evidente a secundarização do currículo como campo intelectual de descodificação de discursos e análise crítica das práticas, com a concomitante valorização de movimentos orientados por uma mentalidade empresarial. Deste modo, segundo o autor, a empresa torna-se não só o modelo das reformas educativas como se institui como símbolo de eficiência dos custos-benefícios que a escola deve adoptar no seu interior.

Instalando-se a noção de competência e, designadamente, a competência operacional, no centro das reformas curriculares (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008), promove-se, segundo Pacheco (*Ibid.*) uma política centrada nos resultados, em que o eixo paradigmático da mudança deixa de estar no processo de compreensão, tal como William Pinar propôs, através do movimento da reconceptualização, para se centrar na eficiência e qualidade produtiva dos resultados.

No próximo capítulo, desenvolvemos uma abordagem sobre a natureza do conhecimento no contexto da globalização neoliberal ou hegemónica, em que se propugna, a nível do ensino superior, o desenvolvimento de um conhecimento contextualizado e enquanto utilidade de curto prazo, voltado para as necessidades do mercado (Santos, 1994 e 2008).

Insurgindo-se contra a fatalidade do hegemonismo curricular que tende a ser imposto à escala global, Pinar (2006, p. 5) defende que, em termos conceptuais e no âmbito da pós-reconceptualização, o regresso ao desenvolvimento curricular não pode significar a valorização do instrumentalismo *tyleriano*, mas tão-só a recuperação da noção de conhecimento como espaço aberto de problematização. Neste caso, sustenta o autor (*Ibid.*), importa resgatar “o conteúdo intelectual do conteúdo escolar”, relevando o seu significado social e subjectivo”.

Por seu turno, Moreira (2009) analisa as tendências do movimento de internacionalização do currículo, que se desenvolve na primeira década do século XXI, sucedendo ao de reconceptualização, proposto por Pinar, e a que nos referimos atrás.

Nesse processo de internacionalização, a par do papel crescente das instâncias supranacionais na tentativa de imposição de parâmetros curriculares uniformes à escala mundial, através de normas e critérios de excelência e performatividade que, seguindo a lógica do mercado, se traduzem igualmente em formas padronizadas de avaliação de desempenho, assentes em critérios de eficácia e competitividade, são notáveis, segundo Moreira (*Ibid.*) os esforços no sentido da criação de “espaços” além-fronteiras nacionais, em que vários estudiosos intercambiam as suas produções individuais e participam no desenvolvimento dos estudos curriculares, num esforço que visa encontrar, a despeito das divergências e dos paradoxos que persistem, contribuições para o trabalho colectivo que vem a ser, ao cabo e ao resto, a obra educativa em que estão empenhados.

Na análise desse fenómeno, Moreira (*Ibid.*) assinala as diversas tendências, posicionando-se a favor das categorias de hibridização e cosmopolitismo no processo de internacionalização do currículo, segundo determinados pressupostos.

Assim, o autor defende a viabilidade de um processo de hibridização cultural, em que elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem, articulando-se os modelos externos com as perspectivas de valorização e preservação de histórias e idiossincrasias locais. Deste modo, propicia-se o que pode ser chamado de diglossia cultural e curricular, permitindo que se possa transitar entre distintas realidades culturais, escolhendo-se a opção que, mediante uma avaliação, se revelar mais apropriado a cada situação. Desta forma, o processo não se limitará à apropriação de opções e reformas curriculares estrangeiras, expressando-se, antes, em termos de empréstimo ou de trocas, podendo resultar do confronto e ou de convivência das tendências de homogeneização e de particularização.

Por outro lado, o autor considera a viabilidade de um cosmopolitismo que, favorecendo a pluralidade de culturas, corresponda a uma posição intelectual de abertura para experiências culturais divergentes, o que equivale a dizer que se pode lutar contra a uniformidade e a hegemonia (como seria a pretensão implícita no conceito de cidadão do universo), deixando em aberto quer as possibilidades de utilização da mobilidade para se incorporar, crítica e selectivamente, experiências e significados apreendidos em inúmeros territórios culturais, quer as novas oportunidades para o exercício da solidariedade nos planos internacional e regional e local. Nesta perspectiva, há lugar para um discurso e uma prática contra-hegemónicos, engendrados a partir de coligações progressistas no campo do currículo.

Em suma, Moreira propugna que, no processo de internacionalização do campo do currículo, a hibridização e o cosmopolitismo, enquanto categorias inerentes a esse processo, favorecem a

criação de um clima democrático no qual possam ocorrer desafiantes conversas e profícuos embates entre as diferentes tradições e perspectivas.

Concluindo,

Ao longo dos anos e em todas as latitudes, a questão central de que se têm ocupado os pensadores do currículo é a do conhecimento. Com efeito, tanto na teorização tradicional como nas abordagens críticas, com as suas diversas matizes e tendências, pode falar-se de um denominador comum na conceptualização do currículo: a relação entre o currículo e o conhecimento. O que, desde sempre, tem divergido os teóricos do currículo prende-se com as respostas diferenciadas e, por vezes, antagónicas, que são dadas às questões que emergem da centralidade do currículo na educação e formação: que conhecimento, por ser mais valioso, deve ser ensinado; quem decide o conhecimento a ser ensinado; com que motivações ou interesses se fazem tais escolhas; para que serve o conhecimento escolar (ou seja, em que os alunos se devem tornar), etc.

Se, devido à inadequação e aos anacronismos das abordagens tradicionais, tecnicistas e falsamente neutrais do currículo, as mesmas não colhem, praticamente, defensores no campo da teorização curricular, a teoria curricular crítica apresenta-se, no plano teórico, com um enorme potencial de alternativa, apontando, ainda que através de vozes nem sempre concordantes, vias para a construção do currículo do futuro.

É certo que as controvérsias existentes, as teorizações abstractas, bem como certos discursos de pendor excessivamente político e ideológico tendem a agitar o campo curricular em que se situam os teorizadores críticos, em dois sentidos contrários, a saber: (i) em sentido positivo, porque, como lembra Moreira (2001), a História das Ciências, de modo particular, revela que os períodos de crise são férteis por abrirem novas possibilidades ao pensamento, permitindo o surgimento de alternativas teóricas e de novas práticas; (ii) em sentido negativo, porque tais discursos tendem a confundir os professores e outros que, no quotidiano, lidam com o currículo, além de fornecer argumentos e margens de actuação às altas instâncias decisoras para a manutenção do *status quo*, caracterizado pela prevalência das práticas quotidianas *tylerianas*.

Reconhecendo o valor da pluralidade de vozes na teorização curricular, entendemos que é possível evitar-se o extremar de posições dicotómicas, que priorizam um ou outro “lado”, mediante um esforço de ligação entre a teoria e a prática, ou seja, de busca de uma convergência *praxiológica*, que propicie a adopção de soluções efectivas para os problemas com que se defrontam as escolas no quotidiano.

Aliás, Goodson (1995b) chama a atenção para a necessidade de se situar historicamente os problemas da educação e que somente dessa forma é possível entendê-los e controlá-los.

Convergem no mesmo sentido outros autores, nomeadamente Pacheco (2001), que, na senda de Moreira (1998), considera que, mais crucial que os contributos teóricos, é admitir que o conflito existente na produção dos discursos curriculares só pode ser ultrapassado pelos professores e alunos se defendermos a centralidade da prática. Deste modo, a teoria curricular crítica tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence.

Ousamos acrescentar, para concluir, que, da leitura da multifacetada produção teórica crítica e pós-crítica, é possível procurar, construir ou reconstruir, em bases consensuais, um conjunto de referências conceptuais, epistemológicas e metodológicas que possibilitem novos rumos nas políticas e praxis curriculares, invertendo a tendência actual de predomínio das racionalidades técnicas no quotidiano das escolas, sob o influxo permanente das “reformas” e “inovações” que emergem das agendas educativas internacionais e nacionais de pendor economicista e mercadológico.

CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE, O CURRÍCULO E O CONHECIMENTO: DAS ORIGENS AOS TEMPOS ACTUAIS

1. Aproximação ao conceito de Universidade

Quando se fala de Universidade, do que se trata efectivamente? A pertinência desta questão tem a ver com o facto de a Universidade não ser conceptualizada uniformemente, quer na actualidade, quer ao longo dos tempos, do mesmo modo que não é pacífica a própria génese da entidade que tem vindo a ser encarada sob tal designação.

O termo Universidade tem sido utilizado, frequentemente, como sinónimo de Academia, havendo, contudo, abordagens conceptuais que apontam no sentido da consideração de ambas como realidades diferentes ou que conceptualizam de modo diverso a própria Academia.

No entanto, de acordo com Malato (2009), em todas as definições sobre a Academia, e sempre que se procura fazer a história do conceito, tem-se considerado, invariavelmente, como matriz das academias modernas, a Academia de Platão, que terá sido fundada por este filósofo da Antiguidade, no ano 386 ou 387, a. c., num terreno adquirido no jardim de Akademos, nas proximidades de Atenas. Os escassos elementos disponíveis sobre a Academia platónica parecem caracterizá-la como uma escola distinta das demais, tal como assinala a autora, posto que: embora tivesse mestres e discípulos, não fazia distinção de idade entre eles; conciliava actividades didácticas com a especulação filosófica, encarando ambas como uma idêntica forma de maiêutica, isto é, de descoberta da verdade; não tinha intuítos lucrativos, ao contrário do que sucedia normalmente com as escolas dos sofistas, mais técnicas e comprometidas com a eficácia da argumentação política ou jurídica; a academia considerava-se uma associação de culto, dedicada a Apolo e às Musas. Além de Platão, em cuja Academia os estudantes aprendiam filosofia, matemática e ginástica, outros pensadores da Antiguidade Grega procuravam criar suas escolas, através das quais transmitiam os conhecimentos aos seus discípulos, não para debate, mas apenas para efeitos de reprodução e difusão do saber teórico que iam produzindo.

No entanto, não colhe consenso a consideração da Academia de Platão como uma Universidade, admitindo-se, no entanto, que possa ser considerada como precursora da ideia de Universidade que há-de emergir mais tarde, como veremos, e se mantém nos tempos actuais.

As próprias concepções de Universidade ou de Ensino Universitário apresentam diferenças assinaláveis, tanto nos enfoques que são dados ora à difusão do conhecimento, ora à investigação, ou ainda à cultura, à ligação com a sociedade e ao desenvolvimento, como no modo como se encara a ligação entre essas vertentes da sua actuação.

Cerqueira (2003) defende uma concepção de Universidade em que, por um lado, o conhecimento produzido é socializado, sem se reduzir à sua mera reprodução por parte do estudante, e, por outro, a investigação, enquanto acto de construir o conhecimento novo, tem em vista o seu benefício social, buscando e sugerindo caminhos de transformação para a sociedade.

Nesta concepção, em que se evidencia a centralidade do conhecimento, estão claramente delineadas as três funções nucleares da Universidade: a investigação, ou seja “o conhecimento produzido”; o ensino, isto é, a “socialização”, do conhecimento no seio da academia; a extensão, que traduz o “benefício social” das universidades, através das diversas formas de interacção com a sociedade, designadamente a prestação de serviços diversificados. Entretanto, é essencial a interligação das três funções, pois que é o conhecimento o elemento a ser desenvolvido nos três segmentos.

Além da diversidade de conceptualização, nos tempos de hoje, da ideia de Universidade, constata-se que a entidade que, correntemente, toma a denominação de Ensino Superior, categoria em que se enquadra a Universidade, acaba por se apresentar, quer em obras de especialidade, quer em textos oficiais, como uma realidade complexa e heterogénea, bem patente, aliás, nas diversas designações que apresenta: universidade, instituto universitário, escola universitária, colégio universitário, centro universitário, escola superior, instituto politécnico, instituto de ensino superior, ensino terciário, entre outras.

No Brasil, por exemplo, o Decreto nº 3.860, de 9 de Julho de 2001, distingue as seguintes formas de que se reveste a institucionalização do ensino superior: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos e Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica. De entre elas, apenas as Universidades devem obedecer ao princípio da “*indissociabilidade*” entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de acordo com o estabelecido pelo artigo 207º da Constituição Brasileira e retomado pela Lei de Directrizes e Bases da Educação, de 1996.

Em Portugal, o ensino superior é de natureza binária ou de “estrutura dual, em que coexistem o ensino universitário e o ensino politécnico” (Simão, Santos & Costa, 2002, p.187), havendo no seio das duas categorias, especialmente da primeira, diversas tipologias institucionais. Assim, o ensino universitário tem lugar em universidades e em escolas universitárias não integradas, podendo as universidades ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por departamentos ou outras unidades, bem como integrar escolas superiores do ensino politécnico. O ensino politécnico é realizado em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros, podendo tais escolas associar-se em unidades mais amplas, com designações várias, segundo critérios de interesse regional e ou de natureza das escolas (art. 17º da Lei de Bases do Sistema Educativo).

O modelo cabo-verdiano segue, de perto, o português, com poucas nuances. Assim, além das tipologias consagradas na lei portuguesa, a cabo-verdiana refere a possibilidade de as universidades serem constituídas por “centros” e os institutos politécnicos por departamentos. Entretanto, não é concedida às escolas dos institutos politécnicos a faculdade de se associarem em unidades mais amplas (cf. artº 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano).

Diferentemente da legislação brasileira, nos casos de Portugal e Cabo Verde, as leis vigentes, especialmente, as leis de bases, incumbem a todos os estabelecimentos de ensino superior o desenvolvimento da investigação científica, a par do ensino, embora seja evidente a proeminência das universidades em matéria de investigação e da promoção da alta cultura, posto que só elas podem ministrar o doutoramento, grau de ensino que coloca mais ênfase na produção do conhecimento.

Sintetizando, tanto as universidades, como as demais entidades de ensino superior têm-se assumido como instituições voltadas para o conhecimento, mas a Universidade distingue-se por um conjunto de características a que se refere Pires (2007, pp. 30-31), designadamente, “pelo modo como nela se procura o saber”, implicando “uma acção cooperativa realizada pelos professores e pelos estudantes”, em cuja potencial produtividade deve fundar-se a própria organização da academia, e pelos objectivos que prossegue, como sejam: “ensinar os estudantes a pensarem criticamente”, não se limitando a memorizar mas a “reflectir sobre os temas e a levantar questões”; a “desenvolverem a capacidade da imaginação narrativa” e a habilidade de decifrar significados usando essa mesma imaginação”; a construírem um espaço “onde as mulheres, as minorias étnicas e outros grupos discriminados possam ser ouvidos”; a criarem uma comunidade que saiba “raciocinar em conjunto sobre os problemas, debatendo-os de forma socrática”; a não confundirem a formação universitária com a estrita preparação para o exercício de uma profissão ou de um ofício.

Como assinala Botomé (1996), a função da Universidade passa, necessariamente, pela produção de conhecimento de alto valor e por revelar e tornar esse conhecimento acessível a um maior número possível de pessoas. Deste modo, a centralidade do conhecimento não impede que a Universidade assuma, com maior ou menor ênfase, uma triplicidade de funções, em que se incluem, com maior ou menor grau de interligação, o Ensino, a Investigação e a Extensão, tanto mais que subjacente a estas funções está sempre o conhecimento (que é produzido, ensinado e posto à disposição da comunidade).

A percepção da existência de uma necessária separação entre as referidas funções no trabalho universitário é, assim, algo que releva dos modelos ou concepções sobre o que é a instituição Universidade (Cerqueira, 2003).

Em suma, numa primeira aproximação ao conceito de Universidade, podemos identificar alguns elementos-chave que o caracterizam: a Universidade não é um estabelecimento qualquer,

mas uma entidade (em regra, uma instituição) que se posiciona no mais alto nível do subsistema de ensino superior e, por consequência, do sistema educativo; não é uma mera transmissora do saber ou da ciência mas é, também, e primordialmente, produtora do conhecimento científico; não se limita à transmissão do saber, isto é, ao ensino, mas este associa-se à investigação; as funções de ensino e de investigação não são funções estanques ou fins em si, mas, antes, devem propiciar a promoção da cultura, assim como o desenvolvimento de capacidades de análise crítica, inovação, desenvolvimento experimental e de inserção na vida activa. Deste modo, e voltando à questão da génese histórica, a natureza da *Academia* criada por Platão no século IV a.C., não pode enquadrar-se no conceito moderno e ainda actual de Universidade. Efectivamente, se se atentar no facto de que, na Antiguidade Grega, cada pensador procurava criar a sua escola, através da qual transmitia os seus conhecimentos, e que estes não eram difundidos para debate mas, em especial, para a retenção e a reprodução do saber teórico produzido pelo seu autor, dificilmente se pode encarar a *Academia* de Platão como uma verdadeira Universidade, no sentido em que o definimos atrás. Com efeito, a consideração da Universidade como espaço de aprendizagem de determinados conhecimentos constitui uma definição demasiado abrangente, que abarca qualquer escola. Por outro lado, a transmissão do conhecimento, sendo função de qualquer escola, incluindo a Universidade, e estando presente em todas as etapas da evolução desta, não traduz, fiel e cabalmente, o papel da Universidade, enquanto entidade que, através da investigação, produz o conhecimento e, mediante a divulgação e o debate aprofundado do conhecimento produzido, contribui para disseminar o saber, alargando o campo do conhecimento, que se transforma, assim, num poderoso instrumento de promoção da alta cultura e de transformação da realidade. Acresce que a Universidade, não sendo, em regra, uma entidade ou organização de duração efémera e de natureza meramente pessoal, tende a institucionalizar-se, ganhando perenidade, ainda que adequando-se às exigências dos contextos da evolução das sociedades.

2. A evolução da ideia de Universidade

Desde a *Academia* da Antiga Grécia à Universidade dos tempos hodiernos, há um percurso longo de evolução da ideia de universidade. Com a ressalva de que, mesmo nos tempos actuais, e como acima assinalámos, não existe uma conceptualização uniforme de Universidade, façamos uma resenha da evolução desta instituição ao longo dos tempos, tomando como referência o mundo ocidental, mais precisamente o europeu, tendo em conta que é o modelo europeu que mais directamente tem influenciado o processo de concepção e de evolução do ensino superior em Cabo Verde, no âmbito do qual surge, em 2006, a primeira universidade pública.

Na tentativa de historiar a Universidade, existem outras opiniões acerca da sua origem, nomeadamente as que situam as primeiras universidades em África, mais precisamente, em Fez, Marrocos, no ano de 859, com a criação da Universidade de Karueein, e no Cairo, Egipto, em 988, com a fundação da Universidade de Al-Azhar. No entanto, parece ser mais consensual que a Universidade, no sentido que mais se aproxima da ideia que dela ainda se retém, nos tempos actuais, nasce na Idade Média Europeia, mais precisamente em Bolonha, na Itália, no ano de 1088, e em Paris, França, em 1090, com a instituição das universidades de Bolonha e de Paris, respectivamente.

É esta a posição defendida, nomeadamente, por Pires (2007, p.34), para quem, “embora haja quem pense que começou em Bagdad ou Fez, a Universidade é a grande herança da época medieval”.

Indo no mesmo sentido, Trindade (1999, p. 6) reconhece quatro períodos na evolução da Universidade, situando a sua génese na Idade Média europeia:

a) O primeiro período é o da “invenção da Universidade” e tem lugar, na Europa, do século XII até ao Renascimento. É, assim, em plena Idade Média que se constitui o “modelo de universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, que se implanta por todo território europeu sob a protecção da Igreja romana”.

b) O segundo período tem início no século XV, época em que “a Universidade Renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa do centro e do norte e sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma”.

c) O terceiro período, que vai do século XVII ao século XVIII, é “marcado por descobertas científicas em vários campos do saber”, pela influência do Iluminismo do XVIII, “com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas”, e o início da Revolução Industrial na Inglaterra, em que “a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX”. Denominamos à universidade deste período *Universidade do Iluminismo ou de Transição para a Modernidade*, posto que nela se evidenciam algumas tendências que irão acentuar-se no período seguinte.

d) O quarto período é o que institui a Universidade Moderna. Tendo o seu início no século XIX, evolui até aos nossos dias, “introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem as principais variantes padrões das universidades actuais”.

Obviamente, esta periodização não é necessariamente coincidente com a de outras abordagens históricas acerca da Universidade, mas tomamo-la como referencial de estudo, por nos parecer susceptível de alargar o campo análise e investigação sobre a evolução da *ideia* da Universidade no último milénio, sem a pretensão de fazer a *historiografia* desta instituição.

Assim, vamos abordar, seguidamente, e de modo sucinto, os aspectos que reputamos essenciais dessa evolução, com base na periodização apresentada por Trindade, após o que procuraremos abordar as questões e tendências mais marcantes da Universidade do século XXI.

2.1. A Universidade Medieval

a) A génese da Universidade Medieval

Posicionando-se na mesma linha de Pires e Trindade, no tocante à génese da Universidade, Almeida (2008) situa as raízes históricas desta instituição na época medieval, assinalando que as primeiras universidades do mundo ocidental, fundadas em Itália e França, tinham uma natureza abertamente escolástica, absorvendo o papel que vinham desempenhando as instituições religiosas, através dos *monastérios* e, assumindo, desta arte, a função de “principal *locus* de conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos alvares do Renascimento, como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos, etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época” (*Ibid.*, pp. 84, 85).

Uma vez inventada, a partir do século XII, a Universidade é institucionalizada, ancorando-se no trabalho dos copistas e tradutores, que preservaram grande parte do legado greco-cristão de formação de clérigos e magistrados, e, na sua fase áurea, expressa-se, no plano organizativo, através do modelo corporativo (*Universitas scholarium et magistrorum*), em torno de uma catedral (Alma Mater) e do *studium* (que significava um estabelecimento de ensino superior (Trindade, 1999).

Tratando-se do primeiro tipo de universidade no mundo ocidental, vejamos, com mais detalhe, como Oliveira (2005) aborda a sua génese, suportando-se em estudiosos que se ocuparam do nascimento e dos primeiros passos das universidades na Idade Média, de entre os quais Savigny (1844), Verger (1973), Steenberghen (1980) e Nardi (1996).

Assim, a autora refere que Savigny, na sua obra monumental *Histoire du droit romain au Moyen Âge*, apesar da dificuldade em encontrar um facto que pudesse explicar essa génese, que tanto podia estar ligada à existência de um grande mestre, como a um privilégio imperial ou a uma concessão eclesiástica, acabou por seguir o critério da fonte legal para determinar a origem da Universidade Medieval, tendo encontrado na cidade de Bolonha o texto mais antigo que legisla sobre a criação da Universidade de Bolonha.

Este foi igualmente o critério seguido por Paul Nardi, o qual refere que a lei referida por Savigny (*a Authentica Habita*), promulgada por Frederico I, colocava sob protecção do poder monárquico o saber científico e todos aqueles que se dedicassem a ele, fossem habitantes naturais

da Itália ou estrangeiros. Porque não foi cumprida cabalmente, Frederico II edita, no dia da sua coroação, uma nova lei para proteger as pessoas que se devotavam ao saber, especialmente as do Direito de Bolonha e de Nápoles, concedendo privilégios ao clero na Universidade de Bolonha e protegendo os alunos e os *studia* da Itália, medida que, entretanto, não podia ser dissociada da ambição política do monarca de expandir o seu império.

Já Steenberghen, sem ignorar a importância da lei no processo de criação da Universidade, sustenta, segundo Oliveira (*Ibid.*), que as universidades medievais surgiram a partir das escolas dos séculos XII e XIII e organizaram-se sob a forma de corporações de ofício, do mesmo modo como o faziam as demais profissões da época, ou seja, através da necessidade de os profissionais do saber se organizarem de acordo com as relações que se estabeleciam na sociedade, criando locais próprios do e para o conhecimento, que eram, entretanto, protegidos pelas disposições legais do feudalismo.

Por seu turno, Verger (*apud* Oliveira, *Ibid.*) sustenta a diversidade de origens da Universidade Medieval, que se prendem com as suas relações com o poder, as escolas anteriores e as lutas entre as gentes do saber e as demais pessoas do local onde se instalavam, destacando, nesse contexto, três origens distintas: *as universidades “espontâneas”*, nascidas do desenvolvimento “espontâneo” de algumas das mais importantes escolas pré-existentes, sendo disso exemplos típicos as universidades de Paris e de Bolonha, bem como a de Oxford; *as universidades nascidas por migração ou secessão* de professores e alunos, as quais funcionavam, muitas vezes, de facto, por longo período, antes de receberem uma bula de fundação e seus primeiros estatutos oficiais (a de Cambridge, que surge da secessão *oxfordiana* de 1208, só viria a ser reconhecida como universidade em 1306); *as universidades “criadas”*, ou seja, as que, devido às estreitas relações existentes entre os homens do saber e do poder, surgiram, de uma só vez, por acto do Papa ou do Imperador (bula ou carta de fundação) que definia, desde a sua origem, seus estatutos e privilégios. Conforme Verger (*apud* Oliveira, *Ibid.*), em comparação com as grandes universidades *espontâneas*, as universidades *nascidas por secessão* tiveram, inicialmente, resultados medíocres, só passando esta fórmula a conhecer verdadeiro sucesso nos séculos XIV e XV.

Após a criação das duas primeiras universidades (a de Bolonha, em Itália e a de Paris, em França), refere Trindade (1999), a expansão das universidades medievais ocorre rapidamente, ao longo dos séculos XII e XIII, registando-se a sua criação, nomeadamente, em Toulouse (França), Oxford e Cambridge (Inglaterra), Siena, Pávia e Nápoles (Itália), Salamanca, Valencia e Valladolid (Espanha) e Coimbra (Portugal).

Com a criação da Universidade de Valladolid, em 1241, o rei Afonso, o Sábio, estabelece a primeira legislação universitária elaborada por um Estado (D’Irsay, 1993, *apud* Trindade, 1999).

b) Características da Universidade Medieval

De acordo com Trindade (1999), constituíam a essência da nascente instituição universitária o corporativismo, a autonomia e a liberdade académica. A matriz organizativa inicial era constituída por corporações de professores (Paris) ou de estudantes (Bolonha), que elegiam a figura de proa das universidades (o Reitor).

Assim, e tal como refere Magalhães (2004, pp. 46, 47), se “o *Studium generale*, fundado em Paris, no início do século XII, era uma corporação de mestres, em que o reitor era eleito entre os doutores e professores da Faculdade de Artes (onde se concentrava a maioria dos estudantes)”, a auto-proclamada “mãe das universidades europeias”, a Universidade de Bolonha, era inicialmente “governada por um reitor escolhido entre estudantes”, facto que a cidade e os professores, ainda que relutantemente, eram obrigados a aceitar, sendo ainda de salientar que, nos finais do século XIII, todos os membros da Universidade eram obrigados a jurar obediência a este “reitor-estudante”.

O corporativismo universitário expressava-se, ainda, segundo Trindade (1999, p. 7), na organização de “repúblicas” de estudantes estrangeiros, organizadas em função dos países de origem, sob a forma de “nações”. A mobilidade de estudantes e docentes era um facto assinalável, posto que, segundo esse autor, “havia uma significativa circulação de alunos (ingleses, alemães, franceses, italianos, espanhóis e portugueses) e de professores entre os diferentes centros”, fenómeno que chegou a expressar-se sob a forma de conflitos, que deram origem a novas universidades, tais como Orleans, Pádua e Cambridge, a partir de cisões ocorridas no seio das universidades de Paris, Bolonha e Oxford.

Além da via corporativa ou espontânea (*consuetudine*), Trindade (*Ibid.*) menciona a outra forma pela qual é constituída a Universidade Medieval: a bula papal ou imperial, que põe termo à fase espontânea da criação das universidades, passando tal faculdade a depender de estratégias de papas ou imperadores. Assinala ainda esse autor que, com o intuito de preservar a autonomia das universidades, sucessivos papas ou imperadores começaram a atribuir privilégios às universidades, de modo a fazerem face aos conflitos com os poderes locais da Igreja ou do governo.

De notar, a propósito, que, segundo Pires (2007), nos séculos XII a XV, as universidades medievais (os *Studium Universitas*) tinham a prerrogativa de se regerem por estatutos próprios, sujeitando-se às leis internas da corporação. Em reforço dessa autonomia, beneficiam, segundo a autora, tanto do apoio da Igreja como do “mecenato régio, nobre ou municipal” (*Ibid.*, p.35).

c) Organização epistemológica e curricular

A estrutura curricular da Universidade Medieval era bastante simples e, em tese, articulava todo o saber legitimado dessa época, como refere Almeida (2008), do seguinte modo:

a) Um ciclo básico, que compreendia o ensino das sete artes liberais, distribuídas por dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Didáctica) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música);

b) O ensino especializado, que, inicialmente, se limitava, à Teologia, a que veio a acrescentar-se o Direito (estudo das Leis), com o surgimento das primeiras universidades locais, particularmente no norte da Itália, como forma de responder à necessidade de regulação jurídica das relações mercantis, no contexto da afirmação do poderio económico da burguesia mercantil.

Numa abordagem similar, Pires (2007) assinala que as universidades medievais compreendiam duas estruturas, a saber: a faculdade de artes e as faculdades profissionais. Na faculdade de artes, a formação dos estudantes obedecia ao currículo das sete artes liberais, que constituíam os estudos preparatórios do ensino universitário, orientado para as profissões superiores (professor universitário, advogado, médico, sacerdote). Esses estudos compreendiam o *trivium*, ou seja, as três “artes discursivas”, atrás citadas, que permitiam ao homem “raciocinar e discutir”, e o *quadrivium*, isto é, as quatro “artes reais”, igualmente citadas atrás, que permitiam ao homem “aprender sobre as coisas”, todas elas subordinadas e instrumentais à Filosofia, a coroa e o símbolo das artes liberais.

As faculdades profissionais compreendiam a Teologia, o Direito e a Medicina. Neste campo, e tal como refere a autora, no século XII surgiu, em Paris, um centro (faculdade) de Teologia e Filosofia, que se tornaria o modelo das universidades posteriormente estabelecidas; o estudo do Direito tornou famosa a Universidade de Bolonha, inspirando as universidades espanholas e italianas; o estudo da Medicina teria o seu centro em Salerno.

Por seu turno, Trindade (1999) salienta que, em termos de campos de formação, marcaram a origem das universidades medievais, sucessivamente, a Teologia, em Paris, o Direito, em Bolonha, e a Medicina, em Montpellier (que sofre a influência de Salerno e da cultura árabe), divergindo, assim, neste último caso, da abordagem de Pires (2007).

Como refere Almeida (2008), as faculdades de Teologia, Direito e Medicina são consideradas faculdades superiores (daí a origem da expressão “educação superior” utilizada para classificar o ensino universitário), enquanto outros centros de formação científica, inicialmente disfarçados de faculdades de Filosofia, são chamados faculdades inferiores. Ainda segundo o mesmo autor, a formação profissional tecnológica permanece fora das universidades, no máximo, em escolas

militares para as proto-engenharias e através de iniciativas isoladas de base estatal, como a mítica Escola de Sagres para as artes náuticas.

A este propósito, Readings (1996) elucida que as faculdades superiores são autorizadas de forma heterónima, derivando sua autoridade de uma instância que se mantém para elas inquestionável: a Teologia depende da Bíblia, o Direito do Código Civil e a Medicina dos Regulamentos da profissão médica. Estando assim dependentes, tais faculdades “situam-se do lado da superstição”, pois promovem a aceitação cega da tradição, que procura controlar as pessoas, levando-as a aceitar a autoridade estabelecida, e oferecem-lhes “soluções mágicas”, em vez de as induzirem a utilizar a razão (*Ibid.*, p. 65). Já no que se refere à faculdade de Filosofia, tida como faculdade inferior, a sua autoridade é autónoma, posto que a filosofia “legitima-se a si própria, apenas por meio da razão e pelo seu próprio exercício”, não dependendo de nada que esteja fora de si mesma, e, mesmo quando reconhece uma autoridade externa, como a do Estado, a autonomia da filosofia é preservada, uma vez que o faz “em virtude de um juízo livre próprio, baseado na razão” (*Ibid.*).

De acordo com Pires (2007), o método de ensino conhecido como lição (*lectio*) é o mais antigo e começou a ser utilizado nas primeiras universidades europeias medievais, durante os séculos XII e XIII. Na falta de livros impressos, o que só viria a acontecer a partir da criação da Imprensa, em 1450, eram os próprios estudantes que criavam os seus livros, ouvido e tomando nota das lições (palavras) proferidas pelos professores.

Como assinala esta autora (*Ibid.*, p. 35), “a Escolástica era a ferramenta das sínteses do conhecimento” e o Latim era empregue como “o veículo de aproximação dos homens e do pensamento”, fortemente influenciado por ideais e crenças de matriz cristã e latina, que engendravam um espírito comunitário, tanto na religião quanto na cultura. Efectivamente, segundo a autora, na Universidade Medieval, tanto a política como a ética e a economia eram consideradas como “servas da teologia” e, como tal, “ciências subordinadas”, daí decorrendo a consideração dessa instituição como “Universidade de Deus”, um local de instrução adjunto aos mosteiros, no início, e isolado da sociedade.

Almeida (2008, p.84) refere, igualmente, a forte presença, na educação universitária medieval, da “formação teológica avançada, com base na filosofia escolástica”, assinalando que “a universidade escolástica era geradora e guardiã da *doxa*, ou doutrina, aquela modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade”, tendo por base o modelo académico da “transmissão do saber mediante relações directas mestre-aprendiz”.

Segundo Steenberghen (*apud* Oliveira, 2005), a Universidade Medieval conheceu duas formas de ensino complementares: a *lectio* e a *disputatio*. A *lectio* era o curso propriamente dito, feito com um texto “lido”, enquanto a *disputatio* era um exercício de discussão, que, por sua vez,

apresentava duas modalidades: a *disputatio ordinária*, que se realizava, regularmente, semanal ou quinzenalmente; a *disputatio solemnis, generalis ou de quodlibet*, que ocorria duas vezes por ano, na presença do bispo, do chanceler e de toda a faculdade, devendo o mestre que aceitasse a presidência do acto académico responder a todas as questões que lhe fossem colocadas.

Estas grandes sessões académicas lançam uma viva luz sobre os ambientes teológicos do século XIII: testemunharam a virtuosidade dialéctica, o espírito combativo, a franqueza e, sobretudo, as preocupações doutrinárias dos teólogos da época” (Steenberghen, 1980: 92-93, *apud* Oliveira, 2005).

Por seu turno, referindo-se ao paradigma medieval, Magalhães (*Ibid.*) afirma que a razão (ou seja, a ciência) era tida como instrumento da verdade, mas não era em si verdade. Assim, no caso de conflito entre as verdades dimanadas da razão humana e as da fé, ensinava São Tomás de Aquino que estas últimas deveriam ser assumidas como critério, ou seja, a razão deveria conformar-se a partir da fé, enquanto forma superior de conhecimento, derivada, alegadamente, da vontade do intelecto de aceitar aquilo em que cria.

d) O legado da Universidade Medieval

Na linha do que defende Trindade (1999), pode-se resgatar do modelo medieval uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: a centralidade do conhecimento (ainda que este estivesse voltado para uma formação teológico-jurídica, que respondia às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica); a organização corporativa; a autonomia face ao poder político e à Igreja local, com a ressalva de que esta autonomia se verificava na medida em que os ideais universitários não punham em causa as ideias, visões do mundo e interesses da alta hierarquia religiosa e monárquica.

Entendemos que as universidades medievais são o ponto de partida para o modelo actual de universidade. Com efeito, diz a História que as universidades da Idade Média, nutrindo-se embora do legado de épocas anteriores, nomeadamente da Antiguidade Grega e Romana, não eram apenas instituições de ensino, mas também locais de pesquisa e de produção do saber, onde se desenvolviam intensos debates e não poucas polémicas. Sendo certo que, bastas vezes, tais polémicas desembocaram em crises, levando a que se produzissem não poucas intervenções do poder monárquico ou eclesiástico, em defesa quer da integridade, autonomia e liberdade académica de universidades medievais, quer dos interesses do regime feudal, mesmo neste particular, podemos encontrar alguma semelhança nas motivações que levam o poder público a intervir nas universidades dos tempos actuais, ressalvando, obviamente, os diferentes contextos e âmbitos de intervenção estadual.

2.2. A Universidade Renascentista

Como vimos acima, o segundo período de evolução da universidade, segundo Trindade (1999), ocorre a partir do início no século XV e corresponde à emergência da Universidade Renascentista.

a) Princípios e características essenciais

A Universidade Renascentista, de acordo com Trindade (1999), sofre a influência das transformações do capitalismo comercial e do humanismo literário e artístico, que, progressivamente, floresce na Europa central e setentrional, bem como das ideias da Reforma Protestante e da Contra-Reforma, da expansão do poder real e da afirmação progressiva do Estado nacional.

Por seu turno, Almeida (*Ibid.*, pp. 112-113) destaca o facto de a Universidade do Renascimento se apresentar “como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos, etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época”.

Uma das principais características da Universidade da Renascença reside no facto de ser uma universidade de “tipo humanístico, influenciada pela divulgação da imprensa e pela expansão ultramarina” (Pires, 2007, p. 35).

Como esclarece Trindade (1999), o humanismo renascentista não atinge com a mesma força as diversas universidades: enquanto a Universidade de Paris se mantém fiel às suas origens, sendo o acontecimento mais marcante a fundação do Collège de France, por François I, em 1530, sob o signo dos novos tempos, a universidade que realiza a transição para o humanismo sem romper com a tradição medieval é a de Louvain (1415), que, situada no encontro entre a civilização francesa e a alemã, afirma-se como um importante centro do renascimento literário na Europa, que vai influir nas universidades inglesas, primeiro em Oxford e, depois, em Cambridge. De acordo com este autor (*Ibid.*), o humanismo literário penetra, também, nas universidades alemãs e, apesar da resistência de Colónia, será importante em Viena e Basileia, mas, sobretudo, em Erfurt e Wittenberg.

Na explicitação das facetas marcantes da Universidade Renascentista, recorremos novamente a Pires (2007, pp. 35-36), segundo a qual (i) “o Latim vai perdendo a sua força”, cedendo espaço às línguas vernáculas; (ii) assiste-se à redução da influência do legado da Antiguidade “como espelho da conduta humana”; (iii) “a política vai-se libertando da teologia e distanciando da ética (maquiavelismo) e do direito (Razão de Estado e Absolutismo) ”.

Considerando a Itália como o epicentro da Renascença nos séculos XIV e XV, Trindade (1999, p.8) refere que o desenvolvimento das universidades italianas de Florença, Roma e Nápoles e da Academia Neo-Platónica foi crucial para o “fim da hegemonia teológica e o advento do humanismo antropocêntrico”, uma tendência que conduzirá, no início do século XVI, ao estabelecimento de um dos padrões da universidade europeia: esta é, doravante, uma instituição vinculada ao Estado, acentuando-se este processo com a Reforma protestante.

Efectivamente, a reforma protestante luterana, com seus desdobramentos calvinistas e anglicanos, rompe com a hegemonia tradicional da Igreja. De acordo com Trindade (1999), a acção de Lutero, a partir de Wittenberg, no centro da Alemanha, espalha-se por todo o território, com a excepção de Baviera e Boémia, gerando as primeiras universidades, desde 1544 (Leipzig, Tübingen, Marburg, Königsberg e Jena).

No entanto, como refere Trindade (1999), a divisão dos protestantes favorece a reacção do catolicismo, conhecida por Contra-Reforma. Esta teve como referencial de renovação o Concílio de Trento, que encontrou na Espanha formas variadas de inovação: o barroco, a mística, a filosofia e a literatura nacional. A acção dos jesuítas amplia o campo universitário da contra-reforma na Alemanha, França, Países Baixos e Itália, especialmente com a criação da Universidade Gregoriana, em Roma (1533).

A vida intelectual do século XVI será marcada por esses dois vastos movimentos que, de acordo com Trindade (1999), introduzem um corte religioso radical entre universidades e determinam, em larga medida, o futuro da Europa.

b) Orientação epistemológica e curricular

Se a Universidade Medieval tinha as três faculdades superiores (Teologia, Direito, Medicina), como vimos acima, a Universidade do Renascimento trouxe, de acordo com Almeida (*Ibid.*, p.118), “a novidade da ciência da natureza e do mundo físico, que se apresentava como campo de conhecimento ainda dentro da filosofia, no caso como filosofia natural”. Deste modo, assinala o autor, o ensino de disciplinas científicas começou a organizar-se dentro das universidades no âmbito da nova faculdade de Filosofia.

Além do humanismo artístico, literário e antropocêntrico, da redução da dependência da ciência em relação à teologia e da diminuição do peso do Latim, é de se destacar um novo elemento que caracteriza a relação da universidade com a ciência: adopta-se o método axiomático-dedutivo de Descartes, com a observância da “regra da evidência, da análise e da verificação, como fundamento do *esprit géométrique*” (Pires, 2007, p. 36).

Na sequência da descoberta da lei da inércia e da gravitação de Isaac Newman, com a consequente “matematização” do Universo, tudo o que não é deduzido dos fenómenos é uma hipótese, assinala Pires (*Ibid.*, p. 36), ressaltando que “o poder e o conhecimento passam a ser sinónimos”, do mesmo passo que surge a ideia da ciência, tal como esta viria a ser encarada na Modernidade, bem como a ideia do homem como senhor da natureza e da sociedade. Dá-se, assim, a secularização da Universidade, começando-se a falar da “morte de Deus” e da solidão da razão individual (*Ibid.*, p. 36).

Do mesmo modo, Trindade (1999) sustenta que, além do humanismo renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma, a nova relação entre a universidade e a ciência tem um impacto transformador na estruturação da vida académica. Com efeito, dá-se a transformação das universidades como instituições sociais e, mesmo as que alinham com a Contra-Reforma, abandonam o seu padrão tradicional, teológico e jurídico-filosófico, abrindo-se ao humanismo e às ciências, realizando a transição para os diferentes padrões de conhecimento que irão engendrar a Universidade Moderna (*Ibid.*).

c) O legado da Universidade Renascentista

A Universidade Renascentista, ao fazer surgir “a ideia moderna da ciência” (Pires, *Ibid.*, p. 36), pode considerar-se como o prenúncio da universidade dos tempos modernos. Os avanços ao nível da ciência permitiram ao homem iniciar-se na procura da Verdade e da Razão para além dos cânones da formação teológica predominante na Universidade Medieval. Assim, a procura do conhecimento científico impulsiona o ser humano a tomar consciência da sua existência e bem assim dos espaços do mundo em que se insere.

Um grande legado da Universidade Renascentista é, sem dúvida, o aprofundamento da educação humanista, de feição laica, que se desenvolve através dos conhecimentos literários e da procura das condições médicas, mecânicas, artesanais e artísticas, evidenciando-se na regeneração das crenças individuais e no culto da pessoa humana em geral e na utilização das artes para expressar a beleza do ser humano e da vida, tal como aspiravam os primeiros filósofos da antiguidade clássica.

Com efeito, ao propor aos homens um ideal de realização, em que cada homem é o artesão da sua vida, tirando partido dos recursos da sua vontade e do poder criador da sua inteligência, o humanismo, tanto a nível das ideias como das práticas pedagógicas, mantém-se de manifesta actualidade nos debates que se travam sobre a escola e a cultura (Simard, 2005).

2.3. A Universidade do Iluminismo

Tal como referimos acima, o terceiro período de evolução da universidade, de acordo com Trindade (1999), tem lugar a partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, pelo Iluminismo do XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e pelo início da Revolução Industrial inglesa.

Estamos perante o que denominamos de *Universidade do Iluminismo*, que se apresenta como transição para a Modernidade, na linha, aliás, do entendimento de Kant (1784), para quem a modernidade é instaurada pelo Iluminismo, pela Razão.

a) Princípios e características essenciais

A Universidade que surge no contexto do Iluminismo é fortemente marcada pelo que Kant (1784, p. 7) considera ser o ponto central da época, a saber: “a saída do homem da sua menoridade culpada, sobretudo nas coisas de religião”, visto que “em relação às artes e às ciências os nossos governantes não têm interesse algum em exercer a tutela sobre os seus súbditos”. Este facto é de suma relevância, pois “a tutela religiosa, além de ser mais prejudicial, é também a mais desonrosa de todas” (*Ibid.*, p. 7).

Conforme Pires (2007), entre os séculos XVII e XVIII, a Universidade, influenciada pelo triunfo das ideias iluministas, não só apoia os grandes movimentos científicos, o racionalismo filosófico e o empirismo de feição experimental de Francis Bacon como inicia os estudos antropológicos. Por outro lado, assinala a autora, as ideias da revolução francesa (iniciada em 1789) marcam a Universidade, que, também, se reforma.

No período em apreço, a Universidade começa a institucionalizar a ciência, conforme elucida Trindade (*Ibid.*), segundo o qual, até ao século XVII, o cientista não tem um papel especializado na sociedade, mas, a partir daí, desencadeia-se uma mudança profunda no sistema de valores e normas universitárias, reconhecendo-se, não sem conflitos, a legitimidade de uma actividade relacionada com as ciências em geral.

Assim, refere o autor, o século XVII é marcado, sobretudo, pelas descobertas da física, astronomia e da matemática, enquanto, no século seguinte, o avanço é predominante nas áreas da química e das ciências naturais. Na transição entre os dois séculos, são fundadas as primeiras cátedras científicas e surgem os primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos.

Uma perspectiva diferente é apresentada por Gal (2000, p. 81), para quem, ao longo de todo o século XVII, a Universidade “atinha-se obstinadamente a Aristóteles e condenava as doutrinas

cartesianas”, vegetando cada vez mais, enquanto os colégios jesuítas prosperavam. Com efeito, enquanto as Universidades tradicionais se fechavam ao movimento da história, criaram-se academias científicas em diversos países, como Itália, Inglaterra, França e Alemanha, que pareciam abarcar toda a vida intelectual e científica do tempo.

No entanto, segundo Trindade (1999), a criação das academias científicas criou condições para se intensificar a profissionalização das ciências, facto que vai permitir a sua inserção nas universidades por meio da pesquisa. Ora, “a entrada das ciências nas universidades alterará irreversivelmente a estrutura da instituição, limitada anteriormente às ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de *filosofia natural*” (*Ibid.*, p.9)

Nesse processo, é sumamente importante a influência do Iluminismo. Com efeito, o século XVIII, ou século das luzes - assim denominado devido à influência do Iluminismo, cujas tendências ao nível do pensamento e da literatura se expandem pela Europa e América - inicia-se, segundo Trindade (1999), sob a influência de Newton, que assegurará às universidades inglesas um elevado avanço científico. Entretanto, segundo este autor, o movimento científico e experimental alarga-se por um grande número de universidades, desde a Universidade de Moscovo, fundada em 1755, à de Coimbra, renovada pela reforma pombalina de 1772, passando pela Universidade de Göttingen, na Alemanha, sob a influência de Leibniz, e pelas universidades de Upsala, na Suécia, Edimburgo, na Escócia, e Nápoles e Catânia, na Itália, encontrando, contudo, a resistência do racionalismo cartesiano, em França, especialmente na Universidade de Paris, ainda que as ciências experimentais se tenham desenvolvido em regiões francesas geograficamente periféricas, como Estrasburgo, Reims, Montpellier, Caen e Pau.

Por entre avanços e resistências, a Universidade beneficia da acção renovadora dos enciclopedistas, como refere Trindade (1999), que, de entre os factos marcantes da evolução dos paradigmas universitários desse período, destaca: (i) o contributo relevante do Plano de uma universidade russa, elaborado por Diderot para Catarina II, posto que, a partir de então, todas as reformas das universidades preconizam estudos mais aprofundados de ciências naturais e físicas; (ii) a existência de padrões diferenciados de relacionamento entre a Universidade e o Estado (enquanto universidades inglesas, ainda que com vínculos estreitos com o Parlamento, mantêm-se fora do âmbito estatal, em França, assiste-se, a partir de 1762, a um processo de estatização do ensino superior pela Revolução e o Império, na sequência da expulsão dos jesuítas; (iii) o modo diferenciado como é encarado o acesso às universidades (enquanto as universidades inglesas, entre 1700-1750, duplicam as anuidades (propinas), tornando-se acessíveis apenas à nobreza e à alta burguesia, em França, os rendimentos das universidades e liceus permitem a introdução do ensino gratuito, autorizado em 1719, tendo por contrapartida a redução dos salários dos professores, contra a qual se opõem os enciclopedistas, temerosos da negligência dos mestres.

Assim, sublinha Trindade (1999), as universidades não seguem um modelo uniforme e a sua história, a partir do século XVII, confunde-se, em larga medida, com as vicissitudes que marcam as relações entre a ciência, a Universidade e o Estado. Segundo este autor, as novas tendências da Universidade orientam-se no sentido da sua nacionalização ou estatização (França e Alemanha) e da abolição do monopólio corporativo dos professores, iniciando-se o que se pode denominar de “papel social das universidades”, mediante “o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata” (*Ibid.*, p. 10).

b) Organização epistemológica e curricular

Mercê das tendências que acabamos de referir, a relação da Universidade deste período com as ciências é algo problemática, conhecendo, a par de inovações, uma acentuada postura conservadora.

Com efeito, segundo Almeida (2008, p. 85), numa abordagem que se refere, implicitamente, a este período, “um novo paradigma académico, com base no projecto político-ideológico do enciclopedismo, foi gerado para dotar a nova elite burguesa das habilidades literárias e artísticas características do Iluminismo”.

Nesta perspectiva, o autor refere que disciplinas como história natural, filosofia, literatura, matemática, direito e artes de governo integram o currículo das universidades, salientando, no entanto, que dessas universidades enciclopédicas não se exigia tanta responsabilidade pela criação científica quanto pela organização e sistematização do conhecimento humanístico, artístico e tecnológico.

Deste modo, argumenta Almeida (2008), as universidades acabariam por se tornar centros de resistência do conservadorismo e focos de valorização do saber doutrinário herdado da escolástica, lugares privilegiados de defesa das tradições, onde eram formados intelectuais da oligarquia segundo um humanismo ritualizado e anacrónico. É evidente que, nesse contexto, pouco se podia esperar da Universidade como possível centro formador dos novos agentes da ciência e da tecnologia nascentes, para fazerem face às demandas da industrialização, que começa a transformar o mundo.

Para melhor compreensão desse contexto, Almeida (2008) assinala dois fenómenos históricos registados nessa época: a) a enorme exploração editorial, com a publicação, nos diversos países europeus, de milhões de livros, fazendo ressurgir, sob nova roupagem, a biblioteca (que era a instituição de conhecimento mais importante, antes das universidades), assim como os museus; b) um enorme avanço no conhecimento do mundo, graças ao trabalho de naturalistas, astrónomos, físicos, matemáticos, exploradores, novos tipos de produtores de conhecimento, distintos dos

filósofos, que produziram uma massa de dados e um volume de amostras e espécimes tão grande que não se sabia como catalogá-los e armazená-los.

Segundo esse autor, no plano institucional, pensava-se que a Universidade poderia ser substituída, com vantagens, por um organismo especializado na produção, catalogação e armazenamento do conhecimento, em articulação com as inúmeras sociedades e academias científicas que abundavam nesse período. Enfim, conclui Almeida (2008, p.86), “na segunda metade do século XVIII, a Universidade parecia superada e dispensável”, corroborando, assim, a perspectiva de Gal (*Ibid.*) sobre as tendências de conservadorismo e fechamento da instituição universitária já no século XVII.

c) O legado da Universidade do período do Iluminismo

Se o Iluminismo é, de acordo com Kant (*Ibid.*), o caminho para o homem sair da “menoridade”, entendida esta como a incapacidade de o ser humano se servir do entendimento sem a orientação de outrem, a Universidade do Iluminismo mantém-se actual no legado da liberdade, enquanto capacidade do homem pensar e agir por si mesmo, em busca do conhecimento e da verdade e na livre expressão do seu pensamento e criação intelectual. Outro legado actual da Universidade do Iluminismo prende-se com o contributo específico da academia para a promoção do ideal de progresso humano e social. Se a emergência de várias entidades promotoras do “progresso” levou a que, em determinada etapa do Iluminismo, fosse questionada a necessidade da universidade, que parecia “superada” (Almeida, 2008, p.86), também na actualidade, como veremos, tem sido questionada a utilidade da universidade, que, alegadamente, poderia ser substituída por outras organizações submetidas às lógicas imediatistas do mercado e aos critérios de excelência definidos no exterior das universidades, o que não impedirá a academia de, como no passado, continuar a afirmar-se como instituição credível, indispensável à promoção do conhecimento e da altura cultura e de traduzir, de forma autónoma e em diálogo com a sociedade, os desígnios de desenvolvimento das nações.

2.4. A Universidade Moderna

Tal como já referimos, o quarto período de evolução, a que se refere Trindade (1999), é o que institui a Universidade Moderna, que começa no século XIX e se desdobra até aos nossos dias, introduzindo uma nova relação entre o Estado e a Universidade e permitindo que se configurem as principais variantes ou padrões das universidades actuais.

a) Princípios e características essenciais

O surgimento da Universidade Moderna é, segundo Trindade (*Ibid.*), influenciado pelo forte impulso do desenvolvimento das ciências, do Iluminismo e do Enciclopedismo e, no plano político e social, encontrará a sua base referencial nos efeitos radicais da Revolução Francesa de 1789, dentro e fora da França.

A emergência da Universidade Moderna não se configura de modo uniforme, antes apresentando, a par das similitudes, assinaláveis diferenças, ainda que a maior parte dos autores destaque, como seus principais pilares ou marcos referenciais, as universidades francesa e alemã, de 1806 e 1809, respectivamente.

Assim, se Guy Neave e Frans Van Vught (1994) defendem que o advento da Universidade Moderna é marcado pelas reformas universitárias levadas a cabo durante o século XVII, nomeadamente, as reformas austríaca e sueca, não deixam de salientar, num período ulterior, a reorganização napoleónica e *humboldtiana*.

Na sua análise da génese da Universidade Moderna, Trindade (1999) toma como marcos referenciais, por um lado, a universidade napoleónica, em França, de 1806, que surge num contexto de hegemonia e de expansionismo da França, após a Revolução Francesa, e de rompimento com a tradição das universidades medievais e renascentistas, e, por outro, a universidade humboldtiana, em Alemanha, de 1809, que emerge no seguimento das guerras napoleónicas, durante as quais a Prússia (Alemanha) perdera toda a sua base intelectual, que era imperioso recuperar, a par de uma mudança profunda das suas instituições. O autor salienta as características diferenciadoras das duas universidades, que passamos a resumir:

(i) A universidade napoleónica é de natureza estatizante e imperial, que se configura como uma corporação, mas criada e mantida pelo Estado, no quadro de uma concepção de educação como monopólio estatal; aposta menos no desenvolvimento das ciências do que na vertente da formação profissionalizante, funcionando como um poderoso instrumento do Estado na formação dos quadros de que necessitava a sociedade francesa e na difusão da doutrina do imperador, baseada em duas ideias estruturantes: “a conservação da ordem social e a devoção ao imperador que encarna, primeiro, a soberania nacional e, depois, supranacional” (Trindade, 1999, p. 10);

(ii) A universidade *humboldtiana* é concebida na base do princípio da investigação e do trabalho científico desinteressado, associados ao ensino, e sob o impulso do Estado, como o laboratório da nova Nação e não apenas de um Estado territorial, pelo que a aposta nas ciências conhece uma ênfase maior que na universidade napoleónica; a nova Universidade de Berlim, que absorve a Academia de Berlim, garante a liberdade dos cientistas, ainda que funcionasse “sob a

protecção do Estado, da qual dependia seu orçamento anual”; não se organizava de acordo com o modelo das faculdades napoleónicas isoladas, mas de forma integrada, através das faculdades de medicina, direito e filosofia (*Ibid.*, p.10).

Na abordagem de Readings (1996, p. 63), a Universidade Moderna tem-se baseado, de um modo geral, em três ideias, a saber: a ideia kantiana de Universidade “guiada pelo conceito de *razão*”, a ideia de *cultura* de Humboldt e, mais recentemente, a “ideia tecno-burocrática de *excelência*”.

Referindo-se à ideia da razão, Readings (*Ibid.*, p.66) assinala que “a vida da universidade kantiana é um conflito perpétuo entre a tradição estabelecida e a investigação racional”, ou seja, entre a tradição engendrada pelas três faculdades superiores (teologia, direito e medicina) e a investigação livre, da faculdade inferior (filosofia), resultando desse conflito uma “racionalidade fundada universalmente”. No conceito de universidade kantiana, “a investigação passa de mera prática empírica a auto-conhecimento teórico, através da auto-crítica”, e cada disciplina, com o seu modo específico de investigação, procura aquilo que lhe é essencial, com o auxílio da filosofia, à qual interessa “a busca do essencial em si”, ou seja, “a faculdade da crítica” (*Ibid.*, p. 66), acabando por se apresentar como superior, “a rainha das ciências”, ao encarnar “o princípio puro que deve animar a universidade e a diferencia tanto de uma escola de formação técnica como de uma academia especializada”.

Absorvendo uma das ideias de Universidade destacadas por Readings, Pires (2007, p. 36) refere que “os dois pilares que estão na base da constituição da Universidade Moderna são os conceitos da Razão e do Estado”, a partir dos quais podem identificar-se os dois modelos ou “vertentes principais que são: a universidade alemã de Humboldt e a universidade napoleónica em França”.

De notar que o segundo dos pilares mencionados por Pires não é excluído na ideia kantiana de Universidade. Com efeito, de acordo com Readings (*Ibid.*, p. 66)), a autonomia da universidade kantiana, fundada na autonomia da razão, que é obtida através da auto-crítica, não é impeditiva de qualquer efeito social directo ou de qualquer laço entre a Universidade e o Estado, posto que, segundo sustenta Kant, uma das funções da Universidade é produzir técnicos (quadros) para o Estado, cabendo a este, por seu turno, em relação à universidade, a função de intervir sempre no sentido de lembrar a esses técnicos que “o uso que fazem do conhecimento ao serviço do Estado deve ser submetido ao controlo das faculdades”, ao cabo e ao resto, “à faculdade de filosofia”.

Deste modo, refere Readings (*Ibid.*, p. 66), na visão kantiana, “o Estado tem de proteger a Universidade de modo a garantir o domínio da razão na vida pública”, e, por seu turno, “a filosofia tem de proteger a Universidade do abuso do poder do Estado, limitando o domínio dos interesses estabelecidos nas faculdades superiores”, sendo este direito ilimitado de intervir, reservado à razão,

que permite contrariar o uso arbitrário da autoridade, quer por parte do Estado, quer das faculdades superiores.

Todavia, a universidade kantiana fundada na razão é uma instituição ficcional, não apenas porque se funda no optimismo ingénuo em relação às actividades prováveis do Estado para proteger a autonomia da universidade, inclusive no seio desta, mas fundamentalmente porque “a razão só pode ser instituída se a instituição permanecer uma ficção”, funcionando “*como se não fosse uma instituição*”, pois que se esta “se torna real, a razão afasta-se” (Readings, 1996, p. 68).

Como refere Readings (*Ibid.*, p. 77), a abordagem *humboldtiana* das relações entre a Universidade e o Estado propugna igualmente a necessidade de autonomia universitária, que o Estado deve defender, na perspectiva de Humboldt, através dos indivíduos que nomeia para a universidade, os quais devem limitar-se a “proteger os recursos espirituais da mesma”, bem como “a sua liberdade de acção”.

As ideias da cultura, do progresso e da razão na Universidade Moderna são abordadas, em tom crítico, por Pires (*Ibid.*, pp. 36-37), para quem “a relação conceptual civilização-modernização diz respeito a uma cultura que pode ser considerada de ‘cientismo’, isto é, aquiescência sem crítica à ciência e às suas práticas, sem questionamento se são justas e desejáveis”. Por outro lado, na perspectiva desta autora (*Ibid.*, p.37), assiste-se a uma “adesão à ideia do progresso linear e contínuo”, enquanto “a razão não é mais encarada como livre faculdade de julgar”, pois que o “ideal de reflexão, contemplação e autonomia do pensamento” é abandonado a favor de um “redimensionamento da razão em sentido tecnológico”, bem presente no facto de que “as decisões políticas e económicas passam por soluções técnicas”. Como refere a autora, o surgimento das universidades técnicas nos séculos XIX e XX segue essa tendência, traduzindo a necessidade de responder ao desafio de desenvolvimento das ciências, “de modo a satisfazer as necessidades da era da indústria” (*Ibid.* p. 37).

Referindo-se à ideia da *Universidade de Cultura* de Humboldt, para quem o avanço da ciência objectiva (o conhecimento cultural) se funde com a formação subjectiva espiritual e moral do indivíduo (o cultivar-se), Readings (1996, p. 63) salienta que, de acordo com essa visão, “o reitor encarna o ideal pan-disciplinar de orientação cultural geral, tornando-se a figura da própria universidade”. Por outro lado, “a Universidade da Cultura, instituída por Humboldt, vai buscar a sua legitimidade à cultura, que designa a síntese entre ensino e investigação, processo e produto, história e razão, filologia e crítica, erudição histórica e experiência estética, a instituição e o indivíduo” (*Ibid.*, p. 73).

Deste modo, a revelação da ideia da cultura coincide com os desígnios do desenvolvimento do indivíduo e da afirmação do Estado-Nação, Com efeito, refere Readings (*Ibid.*), a ligação orgânica entre objecto e processo, que tem lugar ao nível da universidade, permite que esta elabore e dê ao

Povo uma ideia de Estado-Nação, a que ele poderá corresponder, do mesmo passo que dá ao Estado-Nação um Povo capaz de corresponder a essa ideia.

Já Magalhães (2004), embora reconhecendo a importância das ideias de outros autores na explicitação da Universidade Moderna, prefere tomar como referências as de Newman, Humboldt e K. Jaspers, os quais, na sua perspectiva, apresentam uma fundamentação articulada do ensino superior, apresentando-a como uma “espécie de senso comum moderno”. Assim, segundo Magalhães:

(i) A ideia de universidade de Newman, que se baseia no objectivo de promover o “alargamento intelectual”, tendo em vista a “formação do carácter”, apresenta as seguintes características: a) a universidade deve fornecer uma “educação liberal”, no sentido de que “o conhecimento deve ser procurado como um fim em si mesmo”; b) o ensino superior “não deve ser em si mesmo útil, mas assumir a forma filosófica de aquisição do conhecimento”; c) a educação superior não deve basear-se numa concepção fragmentada de conhecimento e do trabalho, devendo a universidade ensinar, antes, todo o conhecimento, “todos os ramos do conhecimento”; d) a universidade deve promover o “desenvolvimento da personalidade dos estudantes através de uma concepção liberal de educação superior” (Magalhães, *Ibid.*, pp. 52-54);

(ii) A ideia de universidade de Humboldt, sem se afastar dessa matriz, colocava a ênfase na “qualidade da experiência do estudante”, mediante a sua emersão num ambiente de procura do conhecimento, defendendo a centralidade da ciência (moderna), liberta da religião, da autoridade do Estado e das pressões sociais e económicas (Magalhães, *Ibid.*, p. 54).

Assim, para Humboldt, cabe ao Estado assegurar a liberdade de ensino e pesquisa (“*Lernfreiheit*” e “*Lehrfreiheit*”), posto que a ciência fornece a força unificadora de que o Estado carece para se legitimar como instituição nacional suprema e como “Estado de cultura”. Fazendo uma defesa convicta da necessidade de convergência das instituições nacionais e da universidade na promoção da ciência, Humboldt salienta que, para tal, basta ver “a ciência como algo que não está totalmente descoberto e como impossível de descobrir totalmente” (*Ibid.*, p.54).

Por seu turno Karl Jaspers questiona tanto a fragmentação do conhecimento, que considera estar implicitamente aliada ao nacionalismo, como o triunfo da sociedade tecnológica (Magalhães (2004, p. 55). Porém, ao argumentar contra a fragmentação do conhecimento, advogando a procura da verdade de forma crítica e interdisciplinar, Jaspers fá-lo, segundo Magalhães (*Ibid.*), a partir de uma visão unitária de tipo idealista e existencialista, a favor de um modelo académico de organização enquanto comunidade de estudiosos e de estudantes em demanda da verdade e do conhecimento, e de acordo com a perspectiva filosófica e sociológica de que a ideia da aquisição do conhecimento tem como propósito alcançar uma liberdade significativa e, por conseguinte, a transformação integral do homem.

Não obstante a distinção que Karl Jaspers, autor da obra *The Idea of University* (1965), faz entre “conhecimento válido” universalmente e conhecimento absolutamente objectivo e da sua assunção do consenso como o conteúdo e a forma da objectividade universal, Magalhães (*Ibid.*, p. 55) observa que esse autor não questiona tanto a aliança moderna entre Razão (Ciência), Estado e Humanismo, procurando, antes, e sobretudo, revitalizar a própria Razão (racionalidade), mediante a integração da criatividade no seu próprio seio, como uma de suas características marcantes.

Como sustenta Magalhães (2004, p.55), as ideias de Universidade dos três autores têm em comum o desejo insistente da unidade, ou seja, assumem que “a Universidade é, em última instância uma forma material, externa e organizacional de uma substância unitária”; os seus objectos centrais são, em última instância, um só (a Razão), ainda que, aparentemente, múltiplos: “o Homem, a Verdade, o Estado e o Conhecimento, sendo a História o âmbito da sua acção”. Destas abordagens, resulta a concepção da Universidade como a entidade por excelência de cultivo da Razão, ou, como “o estádio mais elevado onde esse objecto único pode alcançar o máximo possível de consciência” (*Ibid.*, p.55).

A partir do movimento iniciado com a Universidade de Berlim, verifica-se a recuperação progressiva das universidades alemãs, no período compreendido entre 1810 e 1820, de acordo com uma concepção de Universidade que se estrutura pela indivisibilidade do saber, do ensino e da investigação, ao contrário da ideia das escolas profissionais napoleónicas (Trindade, 1999).

No que tange à Inglaterra, ocorrem disputas no processo de configuração da Universidade Moderna. Assim, segundo Trindade (1999, p. 11), “a fundação da Universidade de Londres, como uma universidade livre, em 1828, por um grupo de liberais, tem como resposta a criação do King’s College (Londres), em 1831”, enquanto Oxford e Cambridge “se opõem a que a nova universidade seja constituída por carta real”. Como solução de compromisso entre as duas partes, é constituída, em 1836, como corporação de direito público, a nova universidade de ensino e pesquisa, sob a influência de Berlim, facto que vai desencadear reformas nas duas universidades tradicionais em meados do século XIX.

Estão, assim, estabelecidas, de acordo com Trindade (*Ibid.*), as matrizes da Universidade Moderna estatal ou pública, que influenciam a dinâmica das universidades na Europa e nas Américas, trazendo para o centro da instituição universitária a complexa questão das relações entre sociedade, conhecimento e poder, que continua a suscitar debates nos dias de hoje.

Continua, igualmente, actual o debate sobre a relação entre o ensino e a investigação, que já merecera a atenção de Ficthe e Humboldt, citados por Pires (2000). Assim, se para o primeiro, “a Universidade existe não para ensinar ou transmitir informação, mas inculcar o exercício do espírito crítico”, o segundo defendia que a Universidade não devia ter por vocação directa a formação profissional, que deveria ficar a cargo das escolas técnicas, mas deveria assumir-se como uma

“*Universitas litteratum*” que conseguiria a unidade entre o ensino e a investigação (Pires, 2000, p. 54).

b) Orientação epistemológica e curricular

Conforme nos dá conta Readings (p. 77), no seu plano para a Universidade de Berlim, Humboldt faz uma síntese da reorganização fundamental do discurso sobre o conhecimento, na qual a Universidade assume uma função indirecta ou cultural para o Estado, isto é, “a função de busca do seu significado cultural objectivo como entidade histórica”, concomitantemente com a “função de formação moral subjectiva dos seus sujeitos” como potenciais portadores da identidade cultural.

Ainda segundo Readings (p. 77), que dá conta da extensão ou alcance da reorganização da universidade preconizada por Humboldt, este defende que o trabalho autónomo de reflexão filosófica deve ser preservado tanto da “Cila do mero prazer” (ou seja, da ausência completa de direcção) como da “Caríbidis da utilidade prática” (isto é, da subserviência total em relação à direcção do Estado).

Pereira (2009, p. 29) considera que “a instituição que se constituiu como “Universidade Moderna” encontra no famoso texto de Humboldt (1997), “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”, a reflexão mais significativa e concisa sobre a universidade. A autora resume, do seguinte modo, os princípios essenciais postulados por Humboldt, os quais são ainda hoje largamente defendidos como formulações que dão à Universidade o seu carácter próprio e distinto: “a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autónoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário” (*Ibid.*, p. 31).

A partir desses princípios, a Universidade de Berlim diferenciou-se, e diferencia-se, segundo a autora, de outras instituições de ensino superior que neles não se sustentam, posto que estão em causa diferenças de concepção, estruturação e finalidade: “o que caracterizou a Universidade, chamada agora de Moderna, é essencialmente a associação programática entre ensino e pesquisa. O terceiro elemento do tripé, a extensão, apareceu mais tarde, com o modelo da universidade norte-americana” (*Ibid.*, p. 31).

c) O legado da Universidade Modernidade

Se parece pacífica a aceitação do ocaso da Modernidade no sentido do fim das grandes narrativas, como defendem autores pós-modernos, como Giroux (1995), Derrida (1979), Lyotard

(2002), Lins (2005), entre outros, não é, contudo, consensual o entendimento de que se vive, actualmente, o período da Pós-Modernidade, havendo autores, como Magalhães (2004), que preferem empregar a expressão modernidade tardia para caracterizar os tempos actuais, admitindo, deste modo, que se vive, actualmente, uma fase da Modernidade.

Assim, como sustenta Pereira (2009), as universidades do mundo ocidental que se constituíram como instituições da modernidade podem agrupar-se em dois grupos, em função das concepções em que se filiam: a concepção idealista e a concepção funcionalista:

a) A concepção idealista, ainda bastante defendida como sendo a verdadeira ideia de formação universitária, fundamentou-se “no postulado de uma educação geral voltada para o desenvolvimento do intelecto”; na unidade do ensino e da investigação, concretizada através de “um corpo docente criador e um corpo discente integrado a este”; na defesa da “liberdade académica”, como condição para que a investigação seja “a busca da verdade – um verdadeiro direito da humanidade – em toda parte, sem ser constrangida pelas forças de poder da sociedade”; num corpo de “normas de organização estrutural, curricular e administrativa, emanadas do interior da universidade” (*Ibid.*, p. 32).

b) A concepção funcionalista, desenvolvida em França e nos países socialistas, encarava “a missão da universidade voltada para as necessidades sociais, com a função de servir a nação e a finalidade de ser de utilidade colectiva, sociopolítica e socioeconómica”, ou seja, como “uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política”, sendo suas normas emanadas do exterior, sua autonomia relativa e seu controlo pelas forças de poder preponderante (*Ibid.*, p. 32).

Como observa Menogue (1981, p. 26), a visão funcionalista das universidades constitui uma “manifestação dissimulada de uma doutrina política sobre universidades”, correspondendo a uma visão de sociedade como um único campo de esforço dentro do qual todas as actividades são mais ou menos “contributárias”.

Esta orientação funcionalista, como veremos adiante, tende a evoluir no sentido de uma cada vez maior rendição da Universidade à lógica e às necessidades imediatas do mercado, em função das quais são, amiúde, entendidas e equacionadas as necessidades sociais.

3. A Universidade emergente

Como acabamos de referir, não é pacífica a aceitação do fim da modernidade nem tampouco a utilização do termo pós-modernidade para caracterizar os tempos actuais, nas suas diversas manifestações, no seguimento de uma discussão que se intensifica desde a segunda metade do século passado, em que a evolução da ciência e da sociedade acabou por problematizar as grandes

utopias e modelos de análise produzidos nos séculos anteriores, na chamada era da modernidade (Gatti, 2005). Assim, Habermas (1990, p.289, *apud* Gattii, *Ibid.*, p. 598), argumenta que a modernidade não foi superada e que, dentro das próprias condições instauradas pela modernidade, é possível avançar-se, superando os limites de uma racionalidade fechada através do que ele denomina de “razão comunicacional”.

Gatti (*Ibid.*, pp. 601-602) assume a posição de que se vive um contexto de transição, visto que “não saímos totalmente das asas da modernidade e nem estamos integralmente noutra era”, e afina-se no mesmo diapasão que Goergen (1997, p.63, *apud* Gatti, *Ibid.*, p. 602), para quem “modernidade e pós-modernidade não se encontram numa relação de superação de uma pela outra, mas numa relação dialéctica”, ainda que, como remarca Terrén (p.1999, *apud* Gatti, *Ibid.*), isso não elimina a deslegitimação das instituições da modernidade, posto que a transição instalada traz questões sobre a legitimidade dos símbolos, das identidades e das interpretações construídas ao longo da modernidade.

Esta é, igualmente, a posição de Santos (1994, pp. 193-194), para quem “estamos numa fase de transição paradigmática, da ciência moderna para uma ciência pós-moderna”, uma fase que é “longa e de resultados imprevisíveis”, durante a qual “a Universidade só sobreviverá se assumir plenamente esta condição epistemológica”, evitando refugiar-se no exercício da “ciência normal” a que se referia Khun (1970, *apud* Santos, *Ibid.*, p. 194), sob pena de passar a ser em breve “uma instituição do passado”. Com efeito, de acordo com o autor, num contexto histórico em que a ciência do futuro é a “ciência revolucionária”, só o longo prazo justifica o curto prazo” (*Ibid.*, p. 194).

Por seu turno, Readings (1996, p. 15) alerta para a “tentação de falar da ‘universidade pós-moderna’ como se fosse uma instituição imaginável, uma instituição mais recente e mais crítica, o mesmo é dizer, uma universidade *ainda mais moderna* do que a Universidade Moderna”. Ao invés disso, o autor prefere chamar “pós-histórica” à universidade contemporânea, para vincar a ideia segundo a qual a instituição universitária “se esgotou”, sendo agora “uma sobrevivente da era em que se definia como projecto do desenvolvimento, afirmação e inculcação *históricos* da cultura nacional” (*Ibid.*, pp. 15-16).

Sem nos alongarmos nas discussões sobre a denominação mais apropriada para a universidade dos tempos actuais, preferimos adoptar a expressão epigrafada (*Universidade Emergente*) para exprimir a realidade complexa e em forte mutação que atravessa a instituição universitária nos dias de hoje.

Ao posicionarmo-nos deste modo, tomamos em devida consideração o facto, sobejamente evidenciado pela História, de que, na vida societária e das instituições, o presente e o passado entrecruzam-se, de modo incontornável, mesmo em contextos de ruptura paradigmática, como o

que se verifica na passagem da Universidade Moderna para a Universidade Emergente, no século XXI.

Com efeito, as rupturas paradigmáticas, ainda que se traduzam em crises profundas, não significam necessariamente a negação absoluta do legado dos períodos precedentes. A emergência de novos valores, discursos ou narrativas, que procuram dar sentido às mudanças e inovações, exigidos pelos novos contextos, tende a pôr em causa o passado, mas acaba por nele se basear, incorporando aquilo que pode considerar-se como herança histórica.

Tal é o que, na nossa perspectiva, acontece, em larga medida, com a história da Universidade, em particular no que respeita à sua missão e funções: nas rupturas paradigmáticas e crises que se evidenciam no cumprimento da missão da Universidade, ao longo da história, é válida a asserção de que nem tudo se perde, ainda que tudo se transforme.

Daí que na análise das principais facetas da Universidade que emerge no século XXI, nomeadamente das referentes à sua missão e funções, que constituem o seu núcleo referencial, comecemos por fazer uma breve incursão no modo como as mesmas eram encaradas desde a primeira metade do século precedente.

3.1. Missão e funções da Universidade

Na primeira metade do século XX, a missão da Universidade parecia algo eterno e imutável, na perspectiva de vários autores, com funções que, embora enunciadas de modo diferenciado, convergiam no essencial, como assinala Santos (1994), referindo-se, nomeadamente, a Karl Jaspers e Gasset Ortegay.

Assim, Jaspers (1965), ao definir a missão eterna da Universidade, considera-a como o lugar de cultivo da mais lúcida consciência, onde os seus membros se congregam em torno do único desiderato da procura incondicional da verdade, e apenas por amor à verdade, decorrendo dessa missão três objectivos, que são: a investigação, através da qual a verdade se torna acessível; a difusão da cultura, visando a educação do homem no seu todo; a transmissão do conhecimento, incluindo o ensino de aptidões profissionais orientado para a formação integral.

Por seu turno, Gasset (1982), apesar da forte crítica à universidade alemã, destacava as funções de transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens de ciência.

Como refere Santos (1994, p. 164), essa aparente perenidade de objectivos é “abalada na década de sessenta, perante as transformações a que foi então sujeita a Universidade”, que passou a ter como três principais fins “a investigação, o ensino e a prestação de serviços”, apesar de, em termos abstractos, a formulação dos objectivos tivesse mantido “uma notável continuidade” e de tal

inflexão ter-se verificado no sentido do “atrofiamento da dimensão cultural” e do privilégio dado ao seu “conteúdo utilitário” (a prestação de serviços).

Outrossim, a nível das políticas sobre o ensino universitário, assiste-se a uma “multiplicidade de funções, por vezes contraditórias entre si”, que ocorrem no contexto da “explosão da Universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber” (Santos, 1994, p. 164).

Essa explosão das funções da Universidade está bem patente no relatório da OCDE¹⁴, de 1987, citado por Santos (1994, p. 164), no qual são atribuídas às universidades dez funções principais, a saber: (i) educação geral pós-secundária, (ii) investigação, (iii) fornecimento de mão-de-obra qualificada, (iv) educação e treinamento altamente especializados, (v) fortalecimento da competitividade da economia, (vi) mecanismo de selecção para empregos de alto nível através da credenciação, (vii) promoção da mobilidade social, (viii) prestação de serviços à comunidade local, (ix) elaboração de paradigmas de aplicação de políticas (v.g. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais), (x) preparação para o desempenho de papéis de liderança social.

No desempenho dessa multiplicidade de funções, verificam-se frequentes incompatibilidades ou contradições, sendo particularmente evidente a contradição entre as funções de feição utilitária (que têm merecido maior ênfase nas políticas sobre a Universidade) e “a ideia de universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber”, questão que conserva, aliás, toda a sua actualidade (Santos, 1994, pp. 164-165).

Outros autores têm-se ocupado do estudo das novas e complexas realidades com que se confrontam as universidades do século XXI no desempenho da sua missão, colocando à prova não apenas a sua habilidade de sobrevivência ou adaptação aos contextos em que estão inseridas e, deste modo, responder às pressões e demandas exteriores, mas, sobretudo, a sua capacidade de, autonomamente, e através de uma postura reflexiva, (re)definir e prosseguir, autonomamente, a sua missão, sem ignorar o meio social que as rodeia e em que se integram.

Assim, Veiga Simão, Machado dos Santos e Almeida Costa, na obra “Ensino Superior: Uma visão para a próxima década” (2002, p. 260), salientam que a missão da Universidade continua a abarcar os três domínios essenciais que, tradicionalmente, vêm integrando o seu campus de actuação, a saber:

- “a) Promover a criação, a transmissão e a difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, de modo a contribuir para a formação humana, cultural científica e técnica;
- b) Promover a investigação científica, proporcionar um ambiente de estudo e reflexão e desenvolver aplicações que favoreçam o desenvolvimento sustentado e sustentável, tendo sempre presente a fruição científica e cultural desinteressada;

¹⁴ OCDE- sigla da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, criada em 1948 e integrada por 30 países desenvolvidos, da Europa (a maioria), Ásia e América, que adoptam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado.

c) Promover a prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca”.

Porém, conforme assinalam estes autores, com a evolução das sociedades, a um ritmo sem precedentes, a Universidade e as demais instituições do ensino superior são confrontadas com novos desafios, decorrentes do “alargamento e diversificação das expectativas” em relação à sua actuação junto dessas sociedades (*Ibid.*, p.260).

Nessa perspectiva, três factores têm contribuído para o questionamento da “intangibilidade” da missão tradicional da Universidade: “a exigência de se posicionar como campo relevante no esforço de democratização do ensino, a oportunidade de se assumir como factor estruturante do desenvolvimento socioeconómico e, finalmente, a necessidade de atender ponderadamente à relação custo/benefício de algumas actividades a desenvolver” (*Ibid.*, p. 260).

A propósito das pressões sociais que impendem sobre a academia, consideramos ainda actual o entendimento de Menogue (1981, p. 5), segundo o qual as universidades devem ser “capazes de criar o seu próprio interesse na busca do conhecimento” e, nessa perspectiva, manter o necessário distanciamento ou mesmo “separar-se dos acontecimentos que as rodeiam”, o que, sem significar a interdição dos que nela trabalham de desempenhar papéis na vida pública, aponta para a necessidade de as universidades se assumirem como espaços de “desprendimento” e de “ponderação em profundidade”, numa perspectiva que não se limita à consideração das emergências do momento. Por isso, o autor (*Ibid.*, p.5) insurge-se contra o hábito de encarar as universidades em termos meramente funcionais”, reduzindo-as a reflexos maleáveis do seu contexto social, quando, na verdade, elas têm estado, quase sempre, em conflito com as sociedades que as rodeiam, facto que não deve ser aceite necessariamente como uma incitação à reforma mas como uma possível chave para compreender a verdadeira natureza das universidades.

É certo que “as universidades têm muitos efeitos benéficos e colaterais” (Menogue, *Ibid.*, p. 9), o que tem levado os Estados, nas diferentes épocas, a apoiá-las entusiasticamente, mas tal reconhecimento não deve levar à consideração de qualquer um desses efeitos ou benefícios como função essencial das universidades.

A nosso ver, e na linha das ideias de Menogue, as diversas utilidades da Universidade, em diversos contextos, de forma mais ou menos accidental e com maior ou menor grau de imediatismo, são secundárias em relação àquilo que, essencialmente, as identifica, desde a sua invenção: a liberdade de criação e difusão do conhecimento, a autonomia de reflexão crítica e de pensamento de longo prazo.

É, no entanto, essa confusão entre o que é secundário e o que é essencial na Universidade (confusão que nem sempre decorre da ignorância acerca da natureza da mesma!) que tem justificado, ao longo dos tempos, frequentes e mais ou menos violentos ataques ou críticas à

Universidade, com ênfase particular no seu alegado distanciamento em relação à sociedade e aos interesses e demandas sociais, bem como medidas retaliativas ou de penalização, de limitação e condicionamento da sua autonomia, que vão desde alterações no regime de financiamento às políticas de liberalização e de regulação pelo mercado, passando por reformas ao nível da organização, gestão e avaliação da Universidade, sendo esta particularmente marcada pela adopção de critérios de excelência e de prestação de contas.

Conforme defende (Santos (1994, p.189), a Universidade é (deve ser) uma instituição onde se possa “pensar o longo prazo e agir em função dele”, e esta é a sua marca distintiva de outras instituições contemporâneas.

Daí que a cedência da Universidade à lógica de favorecimento das utilidades de curto prazo, ainda que como mero mecanismo de sobrevivência, é sumamente perigosa - quer se trate de “cursos curtos em detrimento de cursos longos, formações direccionadas em detrimento de formações complexas, investigação competitiva em detrimento de investigação pré-competitiva, reciclagem profissional em detrimento de elevação do nível cultural” (Santos, 1994, p.189), porquanto tal cedência: (i) torna a Universidade vulnerável ao mercado e à lógica empresarial, submetendo-a a critérios da indústria, quando deveria ser a lógica da academia a prevalecer, como referencial e indutora do desenvolvimento, em geral; (ii) faz com que a Universidade perca a sua especificidade, apresentando-se como uma “organização de produção intensiva”, para que não está vocacionada, o que conduz à sua descaracterização, a ponto de a preconizada “ligação universidade-indústria se transformar numa ligação indústria-indústria” (*Ibid.*, p. 190); (iii) abre precedente para o aumento dos produtos exigidos à Universidade, fazendo com que esta não possa produzi-los com a mesma eficácia; (iv) submete a Universidade às prioridades e necessidades imediatas da indústria e do mercado, fazendo com que perca a titularidade da avaliação do seu desempenho, isto é, o “poder social e político para impor as condições que propiciem uma avaliação equilibrada e despretensiosa do seu desempenho” (*Ibid.*, p. 191).

Ora, como refere Silva (2001), as universidades (públicas) que atingiram altos padrões de ensino e investigação foram precisamente aquelas que, no meio de todas as dificuldades, optaram pela valorização do potencial resultante da dedicação exclusiva dos seus docentes e investiram na investigação básica, mantendo um grau elevado de independência em relação às injunções imediatas do mercado, sem se abstrair do contexto social em que se insere, mas conservando um distanciamento crítico, de modo a possibilitar que esse contexto possa ser pensado como um pólo de relação que não se confunde com qualquer conjunto de interesses particulares, sejam eles mercadológicos, empresariais ou políticos.

Não havendo neutralidade no ensino e na investigação, o que está, especialmente, em causa não é ser-se contra um ensino e uma investigação permeáveis à tecnologia e aos fins económicos,

mas sim o confronto entre a pesquisa fundamental e utilitária (com tendência para a segunda se impor à primeira) e, em particular, a questão de saber onde termina a responsabilidade social do investigador e começa a cedência às pressões técnico-económicas do mercado (Derrida, 2003). À Universidade deve reconhecer-se “a liberdade incondicional de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da verdade exigem” (*Ibid.*, pp. 13-14).

3.2. A crise actual da Universidade

Conforme assinala Santos (1994), a Universidade enfrenta, no exercício das suas funções, uma série de tensões ou contradições, em especial: entre a produção da alta cultura e do conhecimento necessários para a formação das elites e a lógica de formação da força de trabalho qualificada para a indústria, que se satisfaz, frequentemente, com a difusão de padrões médios de cultura e de conhecimento útil; entre a hierarquização dos saberes especializados e as exigências de democratização do acesso à Universidade; entre a autonomia na definição dos valores e objectivos da Universidade e a pressão no sentido da submissão a critérios de produtividade e de performance empresarial; entre a função de ensino e a de investigação, que colidem entre si, frequentemente, nomeadamente devido à dificuldade de mobilização de recursos para a produção do conhecimento e à possível falta de sintonia entre as exigências imediatas da economia e os interesses científicos dos investigadores, daí resultando tensões, quer no relacionamento entre a Universidade, o Estado e a sociedade, quer no interior das próprias universidades.

Na gestão dessas tensões, as intervenções não incidem sobre as causas profundas das contradições mas tão-somente em relação aos sintomas, facto que tende a reproduzir a crise da Universidade, desdobrando-se nas crises de hegemonia, de legitimidade e institucional, que se correlacionam com as três fases de evolução do capitalismo, conforme explica Santos (*Ibid.*, pp. 165-167). Assim:

a) Na fase do *capitalismo liberal*, que vai até finais do século XIX, configuram-se os factores da crise de hegemonia, que ocorre quando há uma “condição social (que) deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva” e se expressa na contradição “entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais”, incumbindo-se da difusão destes últimos outras entidades e não necessariamente a Universidade. Deste modo, a exclusividade na produção e transmissão dos conhecimentos por parte da Universidade é posta em causa, dada a dificuldade que esta enfrenta de corresponder à demanda de conhecimentos técnico-profissionais, imediatamente necessários para o mercado;

b) No período do *capitalismo organizado*, que vai dos finais do século XIX até à década de sessenta, configura-se a crise de legitimidade, que se verifica quando “uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite” e se expressa na contradição entre a hierarquização dos saberes e a democratização do acesso aos mesmos. Deste modo, a exclusividade na transmissão de conhecimentos é posta em causa pela democraticidade da transmissão dos conhecimentos, para corresponder à amplitude do espectro social dos destinatários desses mesmos conhecimentos;

c) No período do *capitalismo desorganizado*, que vai dos finais da década de sessenta aos dias de hoje, configuram-se particularmente os factores da crise de identidade, que ocorre quando “uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução” e se expressa na contradição entre a autonomia da Universidade e a produtividade social. Deste modo, questiona-se a especificidade organizacional da Universidade e, com ela, a sua autonomia.

Na sua obra “A Universidade em Ruínas”, publicada em 1996, Readings dissectiona as diversas dimensões críticas da vida da instituição universitária nas vésperas do século XXI, começando por se referir à crise da sua legitimação, tanto interna como externa, tendo como *leitmotiv* a “produção do conhecimento”, que o autor considera incerta na Universidade (Readings, 1996, p.11). Assim, a luta pela legitimação interna em relação à natureza do conhecimento produzido nas humanidades, por exemplo, só tomou proporções de crise porque foi acompanhada de uma “crise de legitimação externa” – sustenta Readings, ilustrando a sua asserção nestes termos:

“As disputas em cada uma das disciplinas quanto a métodos e teorias de investigação não seriam assunto de primeira página se a própria noção de projecto de investigação não fosse agora problemática” (*Ibid.*, p. 11).

É a partir desta questão de vital relevância para a instituição universitária (a produção do conhecimento), que se compreende a citada obra de Readings, na qual este autor sustenta que o lugar da Universidade na sociedade deixou de ser claro, face ao declínio da sua “missão cultural nacional” (*Ibid.*, p.12), acentuado pelo fenómeno da globalização, que impulsiona a Universidade “a tornar-se num tipo diferente de instituição”, ou seja, “uma empresa burocrática transnacional” submetida à “lógica generalizada de ‘prestação de contas’ e da contabilização, que preside à procura da “excelência” em todos os aspectos do seu funcionamento, acarretando uma “modificação fundamental no seu papel social” (*Ibid.*, p. 13). Deste modo, “o lugar central das disciplinas humanísticas tradicionais na vida da Universidade já não está assegurado” (*Ibid.*, p. 13), a Universidade “já não participa no projecto histórico para humanidade que lhe foi legado pelo Iluminismo”, o projecto da cultura (*Ibid.*, p.15), do mesmo modo que “a narrativa grandiosa da Universidade centrada na produção de um sujeito liberal e racional, já não está facilmente à nossa disposição” (*Ibid.*, p. 19). Neste contexto, uma das funções ou produtos da Universidade “é atribuir

diplomas que têm um *cachet* cultural mas cuja natureza global é empresarial e não cultural” (*Ibid.*, p.20).

Como refere Santos (1994, 2008), não obstante o carácter abrangente da crise de hegemonia da Universidade, é, sobretudo, a crise institucional que tem vindo a evidenciar-se, com maior acuidade, em parte porque nela se repercutem as crises de hegemonia e de legitimidade, resultando dessa confluência de crises uma erosão acentuada da identidade universitária e, por conseguinte, da autonomia da Universidade na criação e difusão do conhecimento, sobretudo no caso da universidade pública.

Com efeito, a crise institucional da universidade pública, acentuada por dois factores característicos do período de capitalismo desorganizado, que são a “*crise do Estado-Providência*”, com as consequentes restrições orçamentais, e a “*desaceleração da produção industrial*” nos países centrais (Santos, 1994, p.186), é tanto mais delicada quanto se sabe que a autonomia científica e pedagógica da universidade pública tem-se assentado, em larga medida, na dependência do financiamento do Estado. Ora, como assinala Santos (2008), enquanto a universidade pública, pelas funções que exercia, representava um inequívoco bem público (a criação e a difusão do conhecimento), que interessava ao Estado assegurar e preservar, à semelhança dos serviços prestados por outras instituições, como as judiciárias, de saúde, defesa, etc., a dependência financeira em relação ao poder estatal não constituía problema especial, razão pela qual a autonomia não estava seriamente posta em causa. Mas, a partir do momento em que se tornou possível ao Estado reduzir o seu compromisso político com a educação, em particular com o ensino universitário, porquanto este bem público deixou de ser necessariamente assegurado por ele (uma vez que entraram em cena outras instituições provedoras da educação e do ensino), a universidade pública entrou em crise institucional, a qual é induzida pela crise financeira (Santos (*Ibid.*)).

De referir que a redução do engajamento dos Estados em relação ao financiamento do ensino superior público foi, ao longo dos anos, uma das recomendações de organizações internacionais, como o Banco Mundial, em nome dos princípios da produtividade e da qualidade, substituindo-se, deste modo, a clivagem estatal/privado pela clivagem benefício social/benefício privado.

Se, mais recentemente, no contexto de uma economia globalizada e de forte competição baseada no conhecimento, o Banco Mundial tem vindo reconsiderar o papel do ensino superior no crescimento económico (Bloom & outros, 2006), reequacionando o acesso deste nível de ensino aos recursos orçamentais do Estado, mantém-se, contudo, o princípio da concorrência das universidades públicas e privadas ao financiamento público, que já vinha sendo defendido, nomeadamente, pelo investigador do Banco Mundial, Donald R. Winkler (1993). Segundo realça este autor, essa concorrência deve existir no quadro de políticas e mecanismos de incentivo à produtividade e à qualidade, posto que “*no existe justificación alguna desde el punto de vista de la economia para*

tratar en forma diferente a las universidades públicas de las privadas en lo relativo al financiamiento" (Winkler, *Ibid.*, p. 106).

Esta posição está de acordo com a concepção do ensino superior como mercadoria transaccionada no mercado, figurando como consumidores os estudantes, as empresas e o governo, enquanto as instituições universitárias são os fornecedores dessa mercadoria (Melo, 1996). Deste modo, os conceitos de eficiência, produtividade e eficácia são utilizados amplamente e servem de base à política de avaliação do desempenho das universidades, que são concebidas como empresas e, por isso “devem maximizar a produção” (estudantes formados, projectos de investigação concluídos e outros serviços) “e atender aos sinais de mercado” (como as preferências dos que procuram a Universidade), sempre com a menor utilização possível dos recursos, como o tempo dos estudantes, dos professores e funcionários, as instalações físicas, os equipamentos e materiais (*Ibid.*, p. 62).

A alteração do figurino de financiamento do ensino superior está relacionada com uma mudança profunda do *status* jurídico-administrativo das universidades públicas e das relações entre estas e o Estado, traduzindo-se, por um lado, na “desresponsabilização do Estado pelo financiamento pleno das universidades” e, por outro, na proposta de as instituições públicas de ensino superior deixarem de fazer parte da administração pública estatal, “passando a ter nova personalidade jurídica, uma espécie de entidade ‘pública não estatal’ de direito privado” (Melo, *Ibid.*, p. 63)

A redução do engajamento financeiro do Estado é uma das manifestações da “perda de prioridade da universidade pública”, que ocorre a par da redução das prioridades que são dadas, de um modo geral, às políticas sociais, em resultado do modelo de globalização neo-liberal da economia (Santos, 2008, p. 19), e contribui para a “descapitalização da universidade pública” (*Ibid.*, pp.22), um fenómeno global que tem consequências diferenciadas, em termos de gravidade, impacto e medidas reactivas, ao nível dos países do centro, da periferia e da semiperiferia¹⁵, e em função do maior ou menor poder da universidade pública para conter a emergência das universidades e outras instituições privadas no mercado do ensino superior.

Essa perda de prioridade é acompanhada de outras características que marcam a crise da universidade pública, de entre as quais Santos (2008) salienta a “contradição entre a rigidez (tradicional) da formação universitária e a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado”, problema que se tem procurado contornar, quer através da criação e adopção de sistemas não universitários de formação modular, quer de pressões no sentido de encurtar os períodos de

¹⁵As expressões países do centro, da periferia e da semi-periferia correspondem, de um modo geral, a abordagens que, em função do nível de desenvolvimento económico dos países e do lugar que ocupam no contexto da economia mundial, diferenciam, respectivamente, países do primeiro, segundo e terceiro mundos; países desenvolvidos, em desenvolvimento e menos desenvolvidos; países industrializados, semi-industrializados e subdesenvolvidos (não industrializados); países de alto, médio e baixo rendimento, etc.

formação universitária e de tornar a formação mais flexível e transversal, quer ainda através da formação permanente (p. 24).

Ao analisar as tendências da Universidade no final da última década do século XX, que, na sua perspectiva, se encontrava em ruínas, Readings (1996), salientou que a Universidade estava a caminhar para o “estatuto de empresa transnacional”, e que se assistia a um processo de “crescente burocratização” e “mercantilização” da Universidade (*Ibid.*, pp.172-173).

Referindo-se à mercadorização da Universidade, Santos (2008, p. 21) esclarece que este processo ocorre a dois níveis: num primeiro momento, começa-se por induzir a universidade pública a gerar receitas próprias, a fim de ultrapassar a crise financeira a que foi votada e, deste modo, conservar a sua autonomia e especificidade institucional, ainda que privatizando parte dos serviços que presta ao mercado, e, num segundo momento, procura-se “eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada”, numa lógica produtivista e de empresarialização da Universidade, segundo a qual esta não só produz para o mercado mas também para si mesma, como mercado, isto é, as suas diversas funções ou utilidades apresentam-se como produtos ou mercadorias vendáveis.

Por seu turno, Magalhães (2004, p. 82) refere-se à actual crise de identidade do ensino superior, explicando que a mesma é “o produto da conexão perdida entre as suas fundações modernas e as percepções que acerca de si mesmo actualmente desenvolve”. Com efeito, segundo o autor (*Ibid.*), havia congruência entre a metanarrativa da modernidade e as narrativas públicas, nomeadamente as elaboradas por Humboldt, Newman e Jaspers, legitimadoras das instituições universitárias da época, as quais gozavam de grande segurança e forte identidade, pois que, para além da diversidade dos sistemas de ensino superior, havia um consenso essencial acerca do que era a educação superior e a respeito dos objectivos educacionais, sociais e políticos dessas instituições.

Ora, como elucida o mesmo autor (*Ibid.*, p. 82), “na passagem dos sistemas de elite para os sistemas de massas, estão em causa mais do que apenas as questões institucionais”: se o modelo de elite pôde conviver com o capitalismo liberal, visto que, naquele contexto, “as universidades não eram percepcionadas como um factor central para o desenvolvimento socioeconómico”, isso mudou no contexto do capitalismo organizado, em que, apesar da diversidade dos seus objectivos estratégicos, o Estado, as classes médias e os actores económicos começaram a investir no ensino superior, que se massifica, levando a que este começasse a transformar-se sociológica e epistemologicamente, tornando-se o conhecimento, cada vez mais, o “factor central das estruturas económicas e sociais”.

Assim, o presente dilema do ensino superior, no que concerne à sua identidade, reside no facto de que a massificação do ensino superior iniciou um “divórcio entre a narrativa fundacional e a sua existência nos actuais contextos”, em que “as pressões políticas económicas e financeiras,

traduzidas através de uma lógica e de uma linguagem próximas do mercado, tornaram os muros do ensino superior permeáveis a orientações que dificilmente poderiam caber nas narrativas modernas” (*Ibid.*, p. 82).

Entretanto, como adverte Santos (2008, pp.21-22), no processo de vulnerabilização da universidade pública não intervêm apenas forças hostis, exteriores à Universidade, devendo reconhecer-se, igualmente, a importância das debilidades ou fraquezas internas, a saber: o isolamento em relação à sociedade, a contemporização com a “mediocridade”, a “falta de produtividade de muitos docentes”, a defesa arrogante de privilégios e interesses corporativistas, a utilização ineficaz dos recursos, a falta de democracia interna, a sujeição a interesses e projectos político-partidários, o cinismo, o individualismo e o conformismo de docentes que encararam estas realidades como se as mesmas, assim como a Universidade, não lhes dissessem respeito. Isto quer dizer que, ao deixar-se fragilizar internamente, a Universidade facilitou a ingerência exterior na sua organização, na sua vida interna, na sua autonomia e liberdade académica.

Para Simão e outros (*Ibid.*, p.95), um grande desafio que se vem agudizando nos últimos anos de forma perversa consiste em “encontrar uma concertação dinâmica entre o poder académico adequado à missão e funções das universidades públicas e o poder burocrático implícito na administração geral do Estado” (problema agravado por fenómenos de expansão e contracção do número de estudantes e de instituições), bem como o “necessário equilíbrio entre a unidade, diversidade e sinergias de saberes”, porquanto tais fenómenos têm conduzido, no entender dos autores, a uma “dispersão no exercício da autonomia, com prejuízo do seu aprofundamento e da responsabilização dos actores intervenientes”, pelo que demandam soluções imaginativas que não se compadeçam com a uniformidade organizativa, mas antes a favor da multiplicidade e flexibilidade de modelos de organização e liderança universitárias.

Um dos aspectos que caracterizam a crise da Universidade é a tendência para o seu conservadorismo. Como assinala Pires (*Ibid.*, p. 78), apesar da “volatilidade do ciclo de vida das tecnologias” e da “velocidade com que a ciência avança”, colocando em cheque os sistemas educativos, “as universidades (...) não fazem a reestruturação institucional requerida” e acabam por “perder terreno em relação a laboratórios privados mais flexíveis”, facto que se traduz no desperdício do melhor que elas têm para oferecer, ou seja, “a universalização dos saberes”, e a circunstância de poderem agir em campos que não estão necessariamente ligados à produção de valores de troca, como a filosofia, as artes e as humanidade em geral.

A “pressão produtivista” no sentido de a Universidade se adaptar às exigências do mercado e a “transformação da Universidade num serviço” a que se tem acesso por via do consumo, ou seja, mediante pagamento (Santos (2008, p.25), num contexto de “transnacionalização do mercado de serviços universitários” (*Ibid.*, p. 26), bem como a substituição do “paradigma institucional e

político-pedagógico que domina as universidades públicas” (*Ibid.*, p. 27) por um “paradigma empresarial”, a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas como as privadas (*Ibid.*, pp.27 e 28), são outras das características da crise actual das universidades.

Como sustenta Santos (2008, págs-26-27), a transnacionalização do mercado universitário, acima referida, parte da constatação de que, no século XXI, marcado pela sociedade de informação e por uma economia baseada no conhecimento, a educação transforma-se num “dos mais prósperos mercados”, com as mais “altas taxas de rentabilidade” e, em consequência, “numa parte significativa do comércio mundial de serviços”.

De facto, desde o ano 2000, a educação aparece entre doze serviços abrangidos pelo Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços (GATS), firmado sob a égide da Organização Mundial do Comércio, que distingue “quatro grandes modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis”: (i) “*a oferta transfronteiriça*”, que consiste na prestação desses serviços sem que haja a necessidade de movimentação física do consumidor, como acontece no quadro da educação a distância, da aprendizagem online e das universidades virtuais; (ii) “*o consumo no estrangeiro*”, que implica o movimento transnacional do estudante, enquanto consumidor; (iii) “*a presença comercial*”, que consiste no estabelecimento de sucursais no estrangeiro por parte do produtor privado de ensino superior; (iv) “*a presença de pessoas*”, que implica a deslocação temporária ao estrangeiro de fornecedores de serviços sedeados noutro país, nomeadamente docentes e investigadores (Santos, 2008, pp. 29-31),

No que tange à atitude da África face ao GATS, salienta-se a total reserva da África do Sul em relação a compromissos comerciais na área da educação, empenhando-se, antes, em “exportar serviços educacionais para o resto do continente”, mediante acordos bilaterais, em benefício mútuo (*Ibid.*, p. 32).

Por seu turno, a União Europeia, embora tenha assumido alguns compromissos no âmbito do GAT, fê-lo com reservas, como assinala Santos (*Ibid.*), no entendimento de que as universidades europeias não estão ainda preparadas para a competição no mercado transnacional, preferindo seguir uma estratégia que permita prepará-las para tal, como acontece no quadro do Processo de Bolonha, a que nos referiremos, sucintamente, mais afrente.

3.3. A Universidade emergente e as possíveis saídas da crise

Se as crises por que têm passado as universidades, designadamente as universidades públicas, afectam seriamente a sua legitimidade e autonomia na produção e disseminação do conhecimento e chegam a colocar em risco a sua própria integridade ou sobrevivência enquanto instituição, justificando legítimas preocupações por parte de investigadores, personalidades e instituições que

vêm reflectindo sobre a educação e, em particular, sobre o ensino superior, nos tempos actuais, a ponto de Readings (1996) considerar que a Universidade se encontra em ruínas e de Pires (2007, p. 42) falar em “desmantelamento das universidades públicas”, constata-se, porém, que, de um modo geral, tais crises não são encaradas de forma fatalista, preconizando-se, antes, possíveis saídas para a Universidade do século XXI, como, aliás, se pode dar conta nas abordagens dos diversos autores, anteriormente citados.

Nessa perspectiva, Santos (2008, p. 42) postula a necessidade de enfrentar as tendências de globalização neoliberal e de transnacionalização da educação universitária, contrapondo-lhes uma globalização alternativa e contra-hegemónica, através de um conjunto de ideias de reforma que marcam toda a diferença, porquanto, além da sua natureza profundamente democrática, partem da premissa segundo a qual a Universidade não deve ficar à margem dos processos de mudança, antes mantendo uma postura pró-activa, reinventando ou “resituando” o seu papel, num espaço que permita articulações nacionais e globais, pois, como refere o autor, no actual contexto, “não é possível (...) uma solução nacional sem uma solução global”.

Por sua vez, Readings (*Ibid.*, p. 136), apesar de defender que “o modelo actual (de Universidade) vive o seu crepúsculo”, que não é possível continuar a reivindicar um papel redentor para a Universidade da Cultura, seja essa cultura humanística, científica ou sociológica”, nem alimentar “sonhos beatos de salvação, uma ideia unificadora ou um novo sentido para a Universidade”, apela a um “pragmatismo institucional que reconheça que o pensamento começa onde nós estamos e que dispense os álibis”, ou seja, que deixe de justificar as nossas práticas em nome de uma ideia vinda de ‘outro lugar’, de uma ideia que nos libertaria da “responsabilidade pelas nossas acções imediatas”. Assim:

a) O reconhecimento do facto de a Universidade ser um sistema burocrático não impede que da parte da academia haja “resistência à imposição de uma analogia entre a produção, distribuição e consumo de mercadorias e a produção, distribuição e consumo do conhecimento” (*Ibid.*, p.154);

b) A “substituição da cultura pelo discurso da excelência” não significa que seja impossível “resistir” a esse discurso, que parte do princípio de que a avaliação estatística do grau de excelência académica fornece respostas definitivas, que depois têm efeitos no financiamento, nos recursos e nas decisões salariais (*Ibid.*, p.159). Importa, segundo o autor, que se mantenha “em aberto a questão do valor no que diz respeito à pedagogia” (à cena do ensino), “o que não significa nem aceitar a lógica da contabilização dos burocratas nem simplesmente ignorá-la em nome de um valor transcendental em relação à educação” (*Ibid.* p.159);

c) O quadro transnacional em que se coloca a Universidade implica reconhecer que “o ensino não pode ser entendido nem como estruturalmente independente de um sistema generalizado de trocas nem como exaustivamente contido num qualquer sistema fechado de trocas”, mas antes como

um contexto que é, simultaneamente, “de limitação e de abertura” ou seja: “estamos mais livres do que costumávamos ser no ensino, já não somos capazes de ver de que é que estamos livres” (*Ibid.*, 172). Em todo o caso, sustenta o autor (*Ibid.*, p. 177), “o que se ganha actualmente em liberdade de crítica (...) é directamente proporcional à redução da sua relevância social em geral”.

Posicionando-se, igualmente, contra o conformismo, Santos (1994) considera que a crise de hegemonia da Universidade, sendo embora um dado adquirido, não tem de ser encarada como uma fatalidade. Assim, em vez de uma postura defensiva, a Universidade pode e deve encarar essa crise como uma oportunidade de mudança paradigmática. Deste modo, argumenta o autor (1994, p. 190), em vez de se limitar a “dispersar a contradição que vê existir entre a avaliação e a autonomia, entre autonomia e produtividade”, a Universidade pode assumir a postura de adaptação crítica às novas condições e ver na avaliação a possibilidade de preservar a sua própria autonomia. Deste modo, a Universidade colocar-se-á em condições para “negociar participativamente os objectos, critérios e a titularidade da avaliação” (*Ibid.*, p. 191), tanto mais que, sendo a avaliação algo que, desde sempre, faz parte do quotidiano universitário, designadamente através da avaliação dos seus alunos e docentes, configuraria um paradoxo uma mera resistência à avaliação.

Com efeito, uma das formas de a Universidade resolver a crise com que se defronta consiste em “enfrentar a exigência da avaliação”, procurando criar, interna e externamente, alianças susceptíveis de fortalecer a sua posição negocial e, desta arte, fazer valer duas exigências cruciais, a saber: “que seja ela, em diálogo com as comunidades que lhe são mais próximas (internacionais, nacionais e locais), a decidir os objectivos em função dos quais deve ser avaliada”; “que a avaliação externa seja sempre inter-pares”, isto é, efectuada por elementos qualificados da própria academia. Santos reconhece a dificuldade de constituição de tais alianças, o que fica a dever-se, desde logo, à falta de coesão interna, em virtude de interesses divergentes que dificultam a constituição de uma comunidade universitária (*Ibid.*, p. 191).

Uma das vias mais eficazes para enfrentar a crise que atinge a Universidade consiste na mobilização das suas forças internas, num quadro plural e democrático. Esta é a posição defendida, entre outros, por Readings (1996) e Santos (1994).

Assim, Readings considera que, “enquanto instituição burocrática de excelência”, a Universidade “pode incorporar um grau muito elevado de variedade interna”, sem que essa multiplicidade de vozes tenha de ser “unificada” (*Ibid.*, p. 177), devendo, antes, ser gerida no entendimento de que a Universidade é uma “comunidade de dissenso”, onde deve prevalecer a discussão livre e racional” (*Ibid.*, p. 189).

Por sua vez, argumenta Santos (1994, pp. 191-192), “a Universidade só pode ser uma força para o exterior se possuir uma força interior”, cuja constituição pressupõe “a democratização interna da Universidade”. Por outro lado, a procura de alianças externas resulta afectada pela imagem de

“torre de marfim” que ainda continua a marcar a imagem da Universidade, após longos séculos de sua existência, a ponto de a academia ver nessa aproximação uma perda de prestígio ou de autonomia.

Face a duas tendências indesejáveis no posicionamento da Universidade em relação à sociedade – adaptação ao pragmatismo do mercado, mediante a criação de linhas de produção científica e tecnológica de acordo com a lógica da procura dos clientes ou, em alternativa, fechamento da Universidade na sua tradição de organização fragmentada –, com os correlativos riscos (que são, respectivamente, a valorização do mercado em detrimento do seu carácter universal e a perda de legitimidade por via do seu isolamento da sociedade), Pires (*Ibid.*, p. 78) defende a superação da separação entre o mundo académico e o mundo real mediante um “salto heurístico” transgressor das fronteiras entre as disciplinas, criando-se, assim, através da investigação interdisciplinar, novos campos de saber. Assim, segundo a autora (*Ibid.*, p. 79), a Universidade deve iniciar as suas reformas, construindo pontes, identificando e discutindo desafios de “colaboração entre disciplinas e faculdades” e promovendo a criação de “equipas interdisciplinares para utilizarem a sua capacidade intelectual, flexibilidade e pragmatismo para realçar a aplicabilidade e relevância da pesquisa e fazerem cruzamentos dos resultados das suas investigações”.

Na procura de saídas para a Universidade do século XXI, que não ponham em causa a sua especificidade institucional, Santos (1994, pp. 194-195) defende, entre outras teses, que a Universidade deve transformar os seus processos de investigação, ensino e extensão na base de três princípios: (i) “a prioridade do princípio da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental”, que implica uma nova reengenharia da distribuição dos saberes, com o necessário equilíbrio entre as ciências humanas e sociais e as ciências naturais; (ii) a ruptura epistemológica com o paradigma da ciência moderna, que se constituiu contra o “senso comum”, fazendo com que a hegemonia da Universidade “deixe de residir no carácter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no carácter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona”; (iii) “a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas”, o que implica a revalorização dos saberes não científicos, assim como do próprio saber científico (tendo em conta o papel deste no aprofundamento daqueles) e a adopção de “um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica”, isto é, “um modelo que subordine o know-how técnico ao know-how ético”.

Na linha do entendimento de Derrida que, ao falar da “Universidade sem condição”, afirma que esta dispõe de uma liberdade académica e incondicional de questionamento e de proposição da Verdade (Pires, *Ibid.*, p. 140), Santos (1994, p.195) considera que uma das saídas da crise da Universidade reside no desenvolvimento da sua capacidade de autoquestionamento, que permite à

Universidade “pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento”, numa espécie de “excesso de lucidez”, que coloca a Universidade em posição privilegiada para promover a criação e proliferação de “comunidades interpretativas”, abrindo-se ao “outro” na perspectiva de uma democratização da Universidade que não se restringe ao acesso e à permanência dos estudantes, mas que se expressa, igualmente, no aprofundamento das actividades ditas de extensão universitária, a ponto de estas desaparecerem como tais, passando a fazer “parte integrante das actividades de investigação e de ensino”.

Sendo a tecnologia de informação “um instrumento essencial para o avanço e a difusão do conhecimento” e “inegável o impacto das novas tecnologias no ensino e na pesquisa na Universidade” (Pires, *Ibid.*, p.87), na transição paradigmática que se impõe, actualmente, a Universidade deve, segundo Santos (1994, p.195) constituir-se numa alternativa a si própria, o que implica apostar na inovação (“o grau de dissidência mede o grau de inovação”). Deste modo, as novas gerações de tecnologias devem ser pensadas, não em separado, mas em ligação com as “novas gerações de práticas e imaginários sociais”, no entendimento de que, se as tecnologias contribuem para aumentar a capacidade de resposta da Universidade, esta não pode, por este facto, perder a sua “capacidade de questionamento” (Santos, *Ibid.*, p.195).

Em alternativa à transnacionalização hegemónica do mercado de serviços universitários, Santos (2008, p. 42) propugna uma “nova transnacionalização, alternativa e solidária”, da Universidade, que se estriba, precisamente, nas tecnologias de informação e comunicação e em redes nacionais e globais, de modo a propiciar a circulação e permuta de novas pedagogias, novos processos de investigação e de difusão do conhecimento e o estabelecimento de novos compromissos sociais, a nível local, nacional e global. Com efeito, impõe-se *resituar* o papel da Universidade na resolução dos problemas sociais, sejam eles locais ou nacionais, no entendimento de que tais problemas “não são resolúveis” fora da “sua contextualização global” (*Ibid.*, p. 42).

Sem advogar para a Universidade dos tempos actuais qualquer exclusividade na tradução dos desígnios da Nação, o que corresponderia à defesa extemporânea de uma grande narrativa para a instituição universitária, entendemos que é de se reconhecer, como o faz Pires (*Ibid.*, pp. 157-158), “o papel das universidades na implementação de projectos de desenvolvimento das nações, sobretudo se seguirem o modelo que foca mais a solução dos problemas do que uma acumulação de conhecimentos e a sua modernização não implicar a mercantilização do ensino”. Por outro lado, e como defende a autora (*Ibid.*, p. 158), as universidades não podem alhear-se do seu “papel fundamental na reflexão sobre os problemas de cidadania”, para o que devem criar “espaços de discussão aberta em que os estudantes aprendam a participar com serenidade”.

Esta ligação da Universidade com a sociedade é defendida, igualmente, por Santos (1994), sem que isso signifique a diluição progressiva da instituição universitária no seio da sociedade.

Assim, segundo o autor (*Ibid.*, p.195), a Universidade deve reivindicar a sua autonomia e especificidade organizacional, promovendo a criação de comunidades interpretativas internas (sob pena de não as poder criar na sociedade), as quais só são possíveis mediante o reconhecimento (e não a mera oficialização) da multiplicidade de currículos existentes no seu seio, o que “obriga a reconceptualizar a identidade dos docentes, dos estudantes e dos funcionários”. A autonomia preconizada assenta-se, deste modo, numa pujante democracia interna, em que a rigidez e a sobreposição das hierarquias devem ser banidas, a par da abertura ao outro, isto é, da criação de alianças externas, mediante a promoção das já mencionadas comunidades interpretativas na sociedade.

Ora, para suscitar e lograr alianças externas, a Universidade não pode isolar-se da sociedade, acantonando-se no desempenho das suas funções essenciais ou simbólicas, como as de produção e difusão do conhecimento e da alta cultura. Assim, ela não pode, simplesmente, ignorar as demandas sociais no sentido de desempenhar funções materiais, de natureza utilitária ou de curto prazo (como cursos de curta duração, assessorias, etc.), que, aliás, tendem a ser assumidas, cada vez mais, por outras entidades. Como defende, aliás, Santos, (1994, p. 95), a legitimidade da Universidade será tanto mais conseguida quanto mais as actividades ditas de extensão se aprofundarem a ponto de desaparecerem como tais e passarem a fazer “parte integrante das actividades de investigação e de ensino”. Por outro lado, assinala o autor (*Ibid.*, p. 196), “para compensar o inevitável declínio das suas funções materiais com o fortalecimento das suas funções simbólicas”, a Universidade deve posicionar-se estrategicamente, o que não significa ignorar os desafios de hoje mas sim encará-los a partir de uma lógica própria, numa perspectiva de longo prazo, pois que “o verdadeiro mercado para o saber universitário reside sempre no futuro” (p.196).

Para enfrentar a crise, a Universidade não deve caminhar a reboque das estratégias governamentais, mas “pensar em proposições alternativas, política e academicamente articuladas, capazes de formular novos cenários fundados numa reflexão interdisciplinar”, incorporando as contribuições significativas da “vasta literatura internacional que tem debatido este problema crítico das sociedades actuais: o destino da Universidade” (Trindade, *Ibid.*, pp. 5 e 10).

Sendo certo que as tendências internacionais no sentido da empresarialização da Universidade, da sua submissão aos ditames do mercado e da mercadorização do ensino superior, em nome de uma pretendida excelência académica, aferida segundo critérios de *accountability* definidos por organizações internacionais, funcionam amiúde como “fontes de legitimação das políticas nacionais” (Dale, 2000, *apud* Magalhães, 2004, p. 344), algumas dimensões da relação entre o transnacional e o nacional podem constituir oportunidades para a saída da crise da Universidade dos tempos actuais. Com efeito, segundo Magalhães (*Ibid.*, p. 344): (i) “a emergência da globalização como fenómeno social e político não significa que as variações nacionais deixem de

existir” ou que a pretendida cultura mundial e os seus modelos se apresentem de forma homogénea; (ii) “as características de tipo transnacional não diluem as relações de poder entre países”, ou as soberanias estaduais, que, embora mitigadas, permanecem uma “importante arena de agência política”; (iii) a incorporação por um Estado de um dado modelo internacional pode ter um carácter meramente ritual, de modo a que esse Estado possa estar, aparentemente, em sintonia com os demais pares da comunidade internacional; (iv) a assunção por um Estado de um lugar na ordem transnacional pode representar uma oportunidade para os estados desempenharem um papel no contexto global, procurando actuar o mais reflexivamente possível.

De entre as ideias-mestras que devem presidir a uma reforma criativa, democrática e emancipatória da Universidade, com enfoque especial na universidade pública e estatal, importa realçar a proposta de globalização contra-hegemónica da Universidade, proposta por Santos (2008, pp. 42-43), que propugna “um novo contrato universitário” que parta da premissa segundo a qual “a Universidade tem um papel crucial na construção do lugar dum país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias”, mantendo a “ideia de projecto nacional numa perspectiva diferente, ou seja, um projecto nacional concebido de modo “não autárcico” e que, para ter credibilidade, deve “ser sustentado por forças sociais interessadas em protagonizá-lo”.

Para tanto, a Universidade deve, segundo Santos (2008, pp. 43-44), superar os seus preconceitos e procurar alianças, que não se afiguram fáceis, com os diversos protagonistas, de entre os quais o autor destaca a sociedade politicamente organizada, como: grupos ou organizações sociais, profissionais ou sindicais; a própria universidade pública, que deve mobilizar internamente os interessados numa “globalização alternativa” e numa “reforma progressista” da instituição universitária; “o Estado nacional”, quando este opta por uma orientação política baseada na “globalização solidária da Universidade”; os sectores mais dinâmicos do “capital nacional”, nos países periféricos, sempre que reconheçam na universidade pública a única alternativa de produção de conhecimento de excelência de que precisam para fazerem face às exigências no processo de globalização.

A procura activa de alianças externas é um imperativo que não deixa de mudar profundamente a universidade, tanto nos seus projectos académicos como no tipo de relacionamento com a sociedade. Efectivamente, como observa Magalhães (2004, pp. 351-352), “o ensino superior está a mudar a sua natureza através do estreitamento das suas relações com a sociedade”. Sendo certo que as pressões no sentido do ensino superior ser assumido como mercadoria de consumo individual, provenientes, simultaneamente, do interior e do exterior do sistema de ensino superior, representam um sério risco, impõe-se, segundo este autor (*Ibid.*, p.352), que, “ao lado da necessária estratégia de adaptação ao ‘ambiente’, sempre em mutação, as instituições de ensino superior assumam uma “estratégia de outro nível, reflexiva, baseada na sua

identidade e objectivos específicos”. Dito de outro modo, importa que, tendo em atenção a sua natureza de instituição social, a Universidade “desempenhe o papel crucial de apoiar a acção reflexiva”, enquanto “importante reserva de pensamento crítico, reflexivo e alternativo” (*Ibid.*, p. 352).

Essa postura crítica, reflexiva e alternativa coincide com a abordagem que Santos (2008) faz acerca dos princípios por que deve pautar-se a reforma da universidade pública, de entre os quais ele destaca:

a) A necessidade de a Universidade “enfrentar o novo com o novo”, promovendo alternativas de investigação, de ensino/formação e de extensão, numa perspectiva de “democratização do bem público universitário” e contribuindo para a identificação e a resolução colectivas dos problemas sociais, nos planos nacional e global (*Ibid.*, p. 45);

b) O imperativo de “lutar pela definição da crise, o que passa pelo reconhecimento da perda de hegemonia da Universidade e pela definição contra-hegemónica dessa crise, mediante a afirmação da sua legitimidade, tirando proveito das transformações que ocorrem na produção do conhecimento, com a transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário” (*Ibid.*, p. 45);

c) A luta “pela definição da Universidade” (posto que actualmente “passa facilmente por Universidade aquilo que o não é”), devendo as reformas partir da premissa segundo a qual, no século XXI, “só há Universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão” e distinguir, mais claramente, Universidade e Ensino Superior, distinção que não se limita à mera questão de nomenclatura, visto que nem todas as universidades que ostentam tal denominação o são verdadeiramente por lhes faltar alguma das dimensões que lhes são características (*Ibid.*, pp. 46-48).

Se, nos contextos actuais em que actua a Universidade, não são poucos os desafios a enfrentar, importa, no entanto, que sejam aproveitadas as oportunidades que se oferecem à instituição no quadro da internacionalização do ensino superior. Um exemplo de tais oportunidades pode bem ser, no contexto europeu, o Processo de Bolonha no âmbito do qual, defende Magalhães (2004, pp. 344-345), os países debatem a questão da diversidade versus homogeneidade do ensino superior europeu, harmonizando os princípios da comparabilidade dos graus e diplomas e da consideração das especificidades nacionais, tendo em vista a consecução dos seguintes objectivos constantes das Declaração de Bolonha, de 1999: a adopção de um sistema de graus académicos de acessível leitura e comparação; a consagração de um sistema de ensino superior baseado essencialmente em dois ciclos principais, o de graduação e o de pós-graduação, com a definição das respectivas condições de acesso; o estabelecimento de um sistema de créditos como forma de organizar os currículos académicos e propiciar uma mais ampla mobilidade dos estudantes; a

promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade académica e de outras dimensões, como o desenvolvimento curricular, a cooperação interinstitucional, a mobilidade dos docentes e estudantes e a realização de programas integrados de estudo, formação e investigação.

Por seu turno, Pacheco (2003) sustenta que o desafio da construção de um espaço europeu de ensino superior exige alterações profundas no modo de funcionamento das universidades, sem que isso signifique a submissão da sua missão a critérios puramente económicos, posto que a razão de ser da Universidade reside na crítica e na inovação, nem sempre conciliáveis com os interesses políticos de médio prazo. Segundo este autor (*Ibid.*), a construção desse espaço europeu não pode, tampouco, significar a uniformização dos processos e práticas educacionais. Com efeito, as instituições de ensino superior assumem, em função dos seus contextos de actuação, compromissos sociais, legitimando-se em função dos seus próprios processos de inovação, sendo certo que os caminhos trilhados pelo ensino superior, por mais diferenciados que sejam, conduzirão à criação de espaços de questionamento e problematização.

Nesse esforço de legitimação, ou melhor, de reconquista da legitimidade, a reforma da Universidade deve ser orientada, segundo Santos (2008), para as seguintes áreas: (i) a democratização do acesso, com a remoção das dificuldades enfrentadas por alunos pertencentes aos grupos sociais mais desfavorecidos; (ii) uma nova centralidade a conferir às actividades de extensão, que, envolvendo um vasto campo de prestação de serviços e destinatários, deve, porém, ter como objectivo prioritário, assumido no interior da Universidade, o “apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais” (*Ibid.*, p. 52) e não, essencialmente, a arrecadação de recursos extra-orçamentais através de actividades ditas rentáveis; (iii) uma nova centralidade à investigação-acção, que, não sendo inerente apenas às ciências sociais, faz a correlação com o ensino e a extensão, e deve orientar-se no sentido de enfatizar a utilidade social da Universidade de modo contra-hegemónico, ou seja, mediante projectos de investigação que conjuguem os interesses científicos dos investigadores com os de grupos social e economicamente desfavorecidos; (iv) a promoção da ecologia de saberes, que implica a aceitação de que há outros conhecimentos válidos além do conhecimento científico e, consequentemente, o incentivo do diálogo entre o saber científico, que a universidade produz, e outros saberes (leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses) que circulam na sociedade, servindo de base à criação de “comunidades epistémicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço de inter-conhecimento, onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes” (*Ibid.*, p. 54); (v) a vinculação da Universidade à escola básica e secundária, promovendo a ligação entre o saber científico e o saber pedagógico, bem como “a integração efectiva entre a formação profissional e a prática de ensino” (*Ibid.*, p. 58); (vi) a interacção da Universidade com o meio empresarial, não na perspectiva da sua submissão às pressões do

mercado, mas segundo uma agenda própria de produção científica e de difusão do conhecimento; (vii) o reforço da responsabilidade social da Universidade, sem se deixar funcionalizar e sem prejuízo das suas funções essenciais e tradicionais.

Decorridos mais de oito séculos após sua fundação, a universidade enfrenta desafios tecnológicos que, segundo Buarque (2003), exigem a sua refundação institucional, através de um conjunto de vectores, de entre os quais destaca: uma nova forma de encarar o conhecimento, que não deve ser visto de modo estático, como se o saber tivesse longa duração, mas, antes, como algo que começa a mudar no instante em que é criado; a abertura da universidade a todos e ao mundo; a abordagem multidisciplinar e não unicamente disciplinar; a vinculação universal às outras universidades; a promoção da sua sustentabilidade.

Santos (2008, p. 62) prefere falar numa “nova institucionalidade”, mediante uma reforma institucional que fortaleça a universidade pública, no quadro de uma globalização alternativa, com enfoque, nomeadamente: na constituição de redes universitárias; no aprofundamento da democracia, tanto interna como externamente; na adopção de um novo sistema de avaliação da Universidade, de pendor participativo, quer em relação a cada Universidade, quer em relação a redes universitárias, através dos mecanismos da auto-avaliação e da hetero-avaliação, respectivamente, em que a fixação dos critérios e dos modelos ou instrumentos de avaliação devem resultar dos processos internos de formação de vontade.

No quadro dessa nova institucionalidade e no pressuposto de uma regulação adequada do ensino privado, sem prejuízo do bem público que a universidade pública deve assegurar, com respaldo estatal, a universidade dos tempos actuais “será certamente menos hegemónica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores” (Santos 2008, p. 75). A especificidade da universidade pública enquanto bem público reside na circunstância de ela ser “a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui” (*Ibid.*, p.76), impondo-se por isso a sua defesa face à ameaça permanente que enfrenta, externa e internamente, enquanto “campo de enorme disputa” (Santos, 2008, p. 76).

3.4. Características do conhecimento na universidade emergente

Tendo em conta o propósito essencial deste trabalho, isto é, investigar e compreender as concepções, práxis e tendências de evolução do currículo no ensino superior, afigura-se de todo o interesse uma referência às ideias defendidas por alguns autores sobre as características ou tendências do conhecimento, enquanto questão central do currículo, na Universidade dos tempos actuais.

Nas vésperas deste século XXI, Gibbons, Limoges, Nowotny e Schwartzman (1997) argumentavam que se assistia à transição do Modo 1 ao Modo 2 de produção de conhecimento, caracterizando-os do seguinte modo:

a) O Modo 1 de produção de conhecimento apresenta-se como o sinónimo de ciência ou do que deve ser considerado como uma boa prática de ciência, ao determinar as “normas sociais e cognitivas que devem ser seguidas na produção, legitimação e difusão do conhecimento deste tipo”, os problemas que devem ser tidos como significativos para investigação e “quem deve estar autorizado a praticar ciência e aquilo que constitui boa ciência” (Gibbons & outros, 1997, pp.2-3); é de natureza disciplinar, caracteriza-se pela homogeneidade e processa-se num contexto essencialmente académico, governado ou hierarquizado, com tendência para preservar a sua forma, constituindo um objecto secundário a sua aplicação prática.

b) O Modo 2 de conhecimento é “desenvolvido num contexto de aplicação” desse conhecimento; o conhecimento é de natureza transdisciplinar e caracteriza-se pela heterogeneidade; tem um carácter “mais heterárquico e efémero” e “é socialmente mais reflexivo”; não sendo a produção do conhecimento um assunto exclusivo dos académicos, envolve-se, nessa produção, “um mais amplo, mais temporário e heterogéneo conjunto de práticos, colaborando em torno de um problema definido num contexto específico e localizado”; tem subjacente uma maior prestação de contas à sociedade (Gibbons & outros, 1997, p. 3).

Numa abordagem que apresenta alguma similaridade com a de Gibbons e outros (1997) Santos (2008, pp. 34-35), referindo-se ao contexto actual (em que se acentua a tendência para a substituição do actual paradigma institucional da Universidade por um paradigma empresarial, a submissão da liberdade académica pela empresarialização da Universidade e a transformação da educação em mercadoria educacional), defende que se assiste, sobretudo nos países centrais, à “passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário”, cujas características são por ele enunciadas do seguinte modo:

a) O *conhecimento universitário*, entendido como o conhecimento científico, produzido nas universidades ou instituições afins, “detentoras do *ethos* universitário”, é construído sem a especial preocupação com a sua aplicação ou aplicabilidade na sociedade, ou seja, a Universidade produ-lo e a sociedade aplica-o ou não; é um conhecimento de natureza predominantemente disciplinar, cuja autonomia tende a engendrar um processo de produção desactualizado em relação às necessidades prementes do quotidiano; caracteriza-se pela homogeneidade e pelo seu carácter organizacionalmente hierarquizado, em função dos perfis de hierarquização académica dos saberes; assenta-se na distinção entre a investigação científica e o desenvolvimento tecnológico, bem como na autonomia e certa irresponsabilidade social do investigador em relação aos resultados da

aplicação do conhecimento produzido; está assente na distinção absoluta entre o conhecimento científico e os outros conhecimentos, traduzindo a separação entre a ciência e a sociedade (p. 34).

b) O que o autor denomina de “*conhecimento pluriversitário*” (*Ibid.*, pp. 34-35) vem desestabilizar o modelo de conhecimento universitário, caracterizando-se: pelo seu carácter contextual, posto que, sendo a aplicabilidade social o princípio por que se orienta a sua produção, a definição dos critérios de sua relevância resulta de uma abordagem partilhada entre os investigadores e os utilizadores desse conhecimento; pela sua natureza transdisciplinar, o que impele ao diálogo com outros tipos de conhecimento; pela maior heterogeneidade do seu processo de produção, que ocorre preferencialmente em sistemas abertos, menos perenes e com uma organização e hierarquização menos rígidas; pela sua interactividade com a sociedade, grandemente potenciada pelas tecnologias de informação e comunicação; pela sua natureza utilitária, correspondendo às pressões do mercado. Neste modelo, a relação entre a ciência e a sociedade é alterada a ponto de esta última deixar de ser um mero objecto de estudo e de interpelações por parte da ciência para passar, ela própria, à condição de sujeito interpelador da ciência.

Comparando o que a Universidade tem sido ao longo da sua história com o que ela é ou tende a ser nos tempos de hoje, Buarque (2003, p. 3) contrapõe o conhecimento do passado com o dos tempos actuais, sustentando que:

a) Antes, o graduado adquiria um stock de conhecimentos que deveria durar por toda a vida, enquanto, hoje, esse conhecimento “está em fluxo contínuo e tem de ser constantemente actualizado pelo ex-aluno”;

b) O conhecimento apresentava-se, no passado, “como propriedade específica dos alunos”, que o adquiriam em salas de aula ou bibliotecas, transmitido por professores ou por livros, enquanto, na actualidade, “o conhecimento é algo que está no ar, alcançando pessoas de todos os tipos, por toda parte, pelos canais os mais diversos”, sendo a Universidade apenas um desses canais, ao lado da Internet, televisão educativa, revistas especializadas, empresas, laboratórios e instituições privadas;

c) No passado, o conhecimento constituía “um passaporte seguro para o sucesso do aluno já formado”, mas, nos tempos actuais, a posse desse conhecimento já não basta, devido a uma grande “competitividade do mercado profissional, que exige actualização constante, reciclagem e reformulação, para que o conhecimento adquirido não se torne obsoleto”;

d) Se outrora o conhecimento era “algo que servia a todos, porque, ao aumentar o número de profissionais, o produto da Universidade se difundia”, no mundo de hoje, o conhecimento de um profissional recém-formado serve, basicamente, os desejos e interesses daqueles que podem pagar pelos seus serviços, fazendo uso de equipamentos caros, que não permitem a distribuição do conhecimento.

Na actualidade, o conhecimento apresenta-se como uma construção social, asserção que, no entender de Magalhães (2009, p. 190), não significa um total relativismo do conhecimento, destituído de toda a validade fora do contexto social (actual e imediato) da sua produção, como se a “verdade científica” pudesse dar lugar ao “vale tudo” da concepção pós-modernista, mas sim a aceitação de que o conhecimento, enquanto empreendimento colectivo, produzido e reconhecido socialmente, é “investido por interesses” e articula-se com “os diferentes poderes sociais”.

Já Pires (2007, pp. 41-43), depois de destacar como uma das características da sociedade actual o “papel central do conhecimento e das inovações tecnológicas” nos processos de produção, assinala que a sociedade do conhecimento, ao reger-se pela lógica do mercado, não veio a constituir-se numa oportunidade auspiciosa de desenvolvimento autónomo da Universidade, assistindo-se, pelo contrário, à chamada “heteronomia universitária”, que se traduz no facto de a instituição “produzir conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica”, bem como na “irrelevância” da actividade de investigação, cujo conteúdo é cada vez mais determinado pela necessidade de “aplicação” imediata do conhecimento, fazendo encurtar o tempo que medeia entre a produção de um novo conhecimento e sua absorção tecnológica no processo produtivo. Assim, tal como refere a autora (*Ibid.*, p.43), o conhecimento contemporâneo caracteriza-se pelo seu “crescimento acelerado”, pela sua “complexidade cada vez maior” e pela “tendência para uma rápida obsolescência”.

Face às pressões do mercado, assiste-se, segundo esta autora (2007, p. 45), à criação de cursos, ao recrutamento de docentes e à reestruturação de currículos por motivos económicos, assim como à avaliação da actividade de investigação pela sua “utilidade imediata”, ou seja, para a “ideia de profissão”, daí resultando que o pensamento dominante seja o emprego e não a preocupação com a ciência. Neste contexto, “confunde-se educação com formação”, parecendo-se esquecer que cabe à Universidade preparar o estudante para, ao sair dela, “prosseguir uma experiência mais significativa” do que, simplesmente, “ganhar a vida”.

Por outro lado, assinala Pires (*Ibid.*, pp. 45-46), “a ideia da emancipação pelo conhecimento e pela cultura tornou-se obsoleta e o saber é visto como um instrumento ao serviço da eficácia do trabalho”, propugnando-se, deste modo, a aliança das universidades com as grandes indústrias, o que, sem deixar de proporcionar alguns benefícios à academia, tende a afectar a integridade e a credibilidade da mesma.

Para Magalhães (2004, p. 192), “a retoma do equilíbrio entre investigação e ensino é um imperativo nos tempos actuais, posto que permite encarar, adequadamente, a formação (“*bildung*”) no ensino superior, que não se compagina com a separação entre a função de procura, produção ou aplicação do conhecimento (alegadamente “superior”) e a acção de educação/formação, que envolve os professores e os estudantes (Magalhães, 2004, p. 192);

A par disso, a “não-neutralidade” do conhecimento apresenta-se como uma das principais implicações da “viragem epistemológica” e da “reflexibilidade intrínseca” das actuais instituições de ensino superior, posto que as actividades de criação, conservação e difusão do conhecimento não se processam de forma neutra ou isenta de valorações, devendo antes “ser enquadradas pela aceitação da sua responsabilidade social” (*Ibid.*, pp. 192-193);

No relatório de Jacques Delors sobre a Educação para o século XXI¹⁶, embora se defenda que a Universidade deve assumir-se como via privilegiada de educação ao longo da vida e como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando, a um nível elevado, o saber e o saber-fazer, segundo cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia, salienta-se que a instituição universitária deve ser um lugar de ciência, como fonte de conhecimento, conduzindo à pesquisa teórica ou aplicada ou à formação de professores. Deste modo, segundo o relatório de Delors, a Universidade supera a contradição entre duas lógicas, que foram opostas de forma errónea - a de serviço público e a de mercado de trabalho -, reencontrando o significado de sua missão intelectual e social no seio da sociedade, como uma das instituições garantes dos valores universais e do património cultural.

As características do conhecimento e da sua produção no contexto actual do ensino superior devem ser pensadas e expressas segundo um outro paradigma e não sob a égide da cada vez mais hegemónica narrativa do mercado e da empresa. Este é o entendimento de Magalhães (*Ibid.*), para quem a transdisciplinaridade, a reflexibilidade e heterogeneidade (presentes, de resto, na abordagem de Santos sobre o conhecimento pluriversitário) devem ser características actuais do conhecimento a serem traduzidos nos currículos e nas actividades académicas, mormente no ensino superior:

a) A “transdisciplinaridade” é compreendida no sentido de que, no actual contexto, estão a diluir as tradicionais barreiras entre as disciplinas científicas, assim como os limites ancestrais entre as áreas de conhecimento (humanidades, ciências sociais, ciências naturais, artes, medicina, engenharia, etc.) estão a ser ultrapassados, redefinindo-se não só as áreas de combinação mas também todos os territórios do conhecimento (*Ibid.*, p. 191);

b) A “reflexibilidade” parte da premissa segunda a qual, no tempo sociológico que é a modernidade tardia, a produção do conhecimento não deve alhear-se dos seus efeitos externos e laterais, impondo-se, por isso, que as agendas de investigação sejam estabelecidas a partir do mundo académico, isto é, que os académicos não fiquem à margem das decisões que determinem essas agendas a partir das políticas estaduais de ciência (*Ibid.*, p. 191);

c) A “heterogeneidade” do conhecimento traduz o reconhecimento da natureza compósita das competências e experiências envolvidas no modo de produção de conhecimento emergente, que não

¹⁶ Cf. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, par Jacques Delors – *L'Education, un trésor est cache dedans*. UNESCO, Éditions Odile Jacob, Paris, 19996, pp. 144-156)

relewa da intervenção de um único actor (Universidade), implicando, contudo, que as instituições de ensino superior encontrem o seu lugar nesse processo, “não através da assunção dos padrões e da missão das empresas, mas através da ênfase naquilo que as torna diferentes” e “as caracteriza como lugares onde acontece educação superior” (*Ibid.*, pp. 191-192);

Se, na realidade, os conhecimentos produzidos pela universidade ocupam lugares diferentes ao longo de um *continuum* entre os dois pólos extremos de conhecimento, abordados acima por Santos (2008, p.34-35), com maior ou menor proximidade em relação a um ou outro modelo, este autor salienta, entretanto, que o modelo de conhecimento pluriversitário é, potencialmente, mais susceptível de concretização nas parcerias entre a Universidade e a indústria, sob a forma de conhecimento mercantil. Este facto não deixa de “desestabilizar a especificidade institucional actual da Universidade ” (*Ibid.*, p. 35), que se vê confrontada com duas exigências opostas: por um lado, “a pressão hiper-privatística da mercadorização do conhecimento”, provinda das empresas, enquanto consumidoras, utilizadoras e, muitas vezes, co-produtoras do conhecimento científico, no sentido de a Universidade “produzir conhecimento economicamente útil”, reduzindo, deste modo, a sua responsabilidade social; por outro lado, “a pressão hiper-publicista social difusa”, provinda de diversas latitudes, designadamente dos *mass media*, no sentido da assunção pela Universidade de um espaço público muito mais vasto (*Ibid.*, p. 36). Os dois tipos de pressões não só concorrem para a desestabilização da Universidade enquanto instituição como afectam profundamente a identidade social e cultural da mesma.

Por seu turno, Magalhães (*Ibid.*, pp. 193) sustenta que a “abertura” à sociedade no processo de produção do conhecimento não significa “flexibilidade” ou mera “adaptação” às perspectivas empresariais, apresentando-se antes como uma “característica assertiva das instituições de ensino superior reflexivas”, isto é, que se assumem, acima de tudo, como de “educação superior”, capazes de fazer com que a procura do conhecimento e do saber tecnológico se traduza em procura de sabedoria, entendida como a capacidade de distinguir aquilo que, efectivamente, é de valor (inclusivamente o conhecimento) daquilo que o não é. Deste modo, sem negar a ligação das ciências e das humanidades com o mercado, Magalhães (*Ibid.*, p.194-195) propugna que a redefinição do ensino superior, no novo contexto, não se baseie apenas no mercado como seu regulador e narrativa legitimadora, posto que esta postura significaria conformar-se à ideia da “atenuação” (espacial, financeira, pedagógica e em termos de qualidade) da Universidade, devendo esta, pelo contrário, explorar as inúmeras possibilidades de sua reinvenção, tirando partido da “liberdade de imaginação sociológica”, muito maior que nos tempos da modernidade.

Da diversidade de perspectivas de abordagem apresentadas, pode-se constatar que a relevância do conhecimento na Universidade não é posta em causa, permanecendo, contudo, várias questões em aberto, nomeadamente a discussão sobre a relação que deve existir entre a plena

autonomia universitária na produção e difusão do conhecimento e da alta cultura, por um lado, e a (i)legitimidade das demandas no sentido de esse conhecimento ser produzido e difundido em função das necessidades da economia e do mercado. Como sói dizer-se, no meio estará a virtude, ou seja, a redefinição do papel da Universidade e, em geral, do ensino superior, no novo contexto, não deve basear-se apenas nas demandas mais ou menos imediatistas do mercado, devendo, antes, defender-se a autonomia da academia na definição, com sentido estratégico, da sua agenda de ensino, investigação e extensão, sem deixar de perscrutar e interpretar as necessidades do meio ambiente em que se insere.

3.5. O Currículo e a Pedagogia na Universidade dos tempos actuais

Num mundo social caracterizado por profundas mutações, a que a Universidade não pode ficar imune, assiste-se a um processo de transformação desta instituição de modo a corresponder à necessidade de um novo paradigma de formação, que deve fundamentar-se “na compreensão da alteração da relação conhecimento, sociedade e Universidade, ocorrida em finais do século XX” (Leite & Ramos, 2010, p.29).

Essa mudança de paradigma não pode dissociar-se do aprofundamento da questão do currículo no ensino superior, enquanto referencial do conhecimento que, por ser válido ou essencial (Silva, 2000), deve ser produzido, aprendido e ou disseminado na sociedade, à luz do entendimento sobre o que se quer que os alunos se devam tornar (Ibid., 2000) ou, dito de outro modo, sobre o tipo de sociedade que se pretende construir.

Ora, em relação à questão curricular no ensino superior, não obstante o seu papel central na vida académica, são pouco numerosos os estudos levados a efeito, contrariamente aos currículos dos demais níveis de ensino, que têm sido objecto de atenção frequente dos investigadores, pelo que se impõe a necessidade de realização de investigações que permitam compreender melhor a especificidade e a complexidade envolvidas no processo de planear e desenvolver currículos na universidade (Moreira (2005).

Segundo Cunha (2003), a questão curricular transcende o mero rearranjo do conhecimento disciplinar, pelo que não basta reformular os currículos do ensino superior mediante a diminuição ou o acréscimo de carga horária das disciplinas.

Defendendo a necessidade de se assegurar uma ligação indissociável entre o ensino e a investigação, a autora (*Ibid.*) salienta algumas relações que devem estar presentes nas reformas curriculares, como: a articulação entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos e os aspectos políticos, em particular, as relações de poder que têm lugar na sociedade; a existência de disputas e interesses no processo de produção do conhecimento na Universidade.

Cunha (*Ibid.*) demonstra ainda que as medidas oficiais que vêm sendo tomadas em relação aos currículos do ensino superior têm-se pautado pelo atrelamento da universidade à esfera económica, procurando satisfazer as demandas da globalização capitalista.

Para que possa corresponder aos processos de mudança e às demandas do mundo social, a Universidade é levada a reconsiderar a forma como encara o processo de formação que se desenvolve no seu seio, especialmente no que concerne ao exercício da actividade docente.

Assim, a docência universitária deve, ao arrepio da lógica tradicional, possibilitar as relações necessárias ao desenvolvimento de “um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências dos estudantes” (Leite & Ramos, 2010, p.29), o que evidencia a pertinência de se reflectir sobre as questões que se prendem com a profissionalidade docente no ensino universitário e, designadamente, sobre os papéis que os docentes devem desempenhar no processo de configuração e desenvolvimento dos currículos universitários (Leite & Ramos, 2010, p.29).

Ora, a profissionalidade docente universitária implica não apenas o domínio dos saberes científicos disciplinares mas também o reconhecimento de outros saberes, em especial, o saber pedagógico, de modo a permitir ao professor a assunção do seu papel de “responsável pela mediação entre o saber e o aluno” (Roldão, 2005, p. 117), no contexto da implementação do currículo, bem como a valorização do seu conhecimento profissional mediante a superação das “formas clássicas de pensar e fazer a ciência” na Universidade (Lopes, 2007, p. 99, *apud* Leite & Ramos, 2010, p.32).

Como assinala Fernandes (2010, pp. 100-101), diversos autores têm chamado a atenção para a importância da “componente pedagógica na formação dos professores do ensino universitário”, a qual tem sido, no entanto, predominantemente relegada a uma “actividade individual na base da experiência”, o que é de todo insuficiente para se lograr uma qualificação orientada pelos “princípios da flexibilidade e da construção colectiva do conhecimento”.

Daí a necessidade, nos tempos actuais, e no âmbito da implementação dos currículos, de se fazer uma aposta consequente na “pedagógica universitária”, expressão que pode ser encarada, a partir da análise das suas componentes lexicais, ou seja, da sua matriz fundacional, como um “processo dinâmico de transmissão e de inovação, por um lado, e o conjunto dos saberes gerados e a gerar, por outro”, no contexto da Universidade, tal como referem Melo, Silva e Vieira (2000, p. 132). No seu estudo, estes autores (*Ibid.*, pp.134-135) propugnam uma “visão da educação como espaço de emancipação e transformação”, que pressupõe “uma regulação (planificação, monitorização e avaliação) sistemática das práticas de ensino e de aprendizagem”, na qual as perspectivas dos alunos podem assumir um papel fundamental”, e valorize um conjunto de oito princípios reguladores da acção pedagógica a decorrer prioritariamente em contexto de sala de aula,

a saber: a intencionalidade, a transparência, a coerência, a relevância, a reflexividade, a democraticidade, a autodirecção e a criatividade/ inovação.

Para Esteves (2008, p. 103), falar da pedagogia do ensino superior é “falar de ciência a ensinar e aprender e de ciência sobre o ensino e o aprender”, salientando, assim, dois esteios característicos da pedagogia, a saber: a preocupação com o saber disponível para ser ensinado e aprendido; a preocupação com o modo de ensinar e aprender.

Sendo certo que a actividade do docente universitário, ainda que este não possua formação pedagógica específica, acaba sempre por se traduzir numa certa prática pedagógica, posto que, como refere Bireaud (1995, p. 19), “os docentes do ensino superior praticam muitas vezes pedagogia sem o saberem”, constata-se que uma preocupação genuína com a pedagogia universitária é relativamente recente e está longe de se traduzir num investimento forte na elevação do nível de desempenho pedagógico dos docentes universitários.

Com efeito, “a investigação focada na pedagogia do ensino superior tardou em desenvolver-se” (Esteves, *Ibid.*, p. 103), e a própria Universidade, embora reconheça a importância do saber pedagógico, na prática, “aceita, no seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes específicos do campo disciplinar” (Leite & Ramos, *Ibid.*, p.33).

Constata-se, por outro lado, que são os estudos produzidos sobre a docência nos subsistemas de ensino não superior que, amiúde, se têm constituído em subsídios para a referenciação dos saberes que devem conformar a condição profissional de docente universitário (Leite & Ramos, *Ibid.*, p. 34).

No que à prática pedagógica concerne, constata-se que, na maioria das vezes, o saber disponibilizado aos estudantes é o “saber feito, consagrado, contido nos manuais”, em vez do “saber a fazer” construído em torno de questões pertinentes, no âmbito da interacção que se estabelece entre os docentes e os estudantes, no seio das “comunidades de aprendizagem” que as instituições universitárias deveriam ser de facto (Esteves, 2008, p. 103).

Importa, pois, que as instituições universitárias assumam plenamente a sua responsabilidade pelo “aumento da qualidade pedagógica”, que passa por uma acção urgente no sentido de melhorar os currículos e os inerentes processos de aprendizagem e formação que os docentes e estudantes protagonizam, sem esperar que sejam os factores exógenos, designadamente “constrangimentos políticos e sociais gerais” a determinar a adopção de tais medidas (Esteves, *Ibid.*, p. 104).

Nessa perspectiva, impõe-se a recusa da abordagem *tyleriana* do currículo ou do “paradigma de instrução”, que corresponde a um modelo de formação em que se valoriza, de acordo com Matos (1999, p. 82), citado por Trindade (2010, p. 82), as instâncias de “dar lições”, “informar” e

“advertir”, ou seja, e respectivamente: ministrar a ciência ou conhecimento; veicular conteúdos sob a forma de regras ou factos; prevenir ou fazer valer a posição do mestre.

De natureza eminentemente prescritiva e circunscrevendo-se, em larga medida, ao acto de ensinar (de ditar o conhecimento válido), o paradigma da instrução valoriza mais as respostas dos estudantes que as questões que possam suscitar, *coisificando* o saber que, pretensamente, permitiria “desvendar a realidade tal-qual-ela-é”, concebida “como entidade pré-existente às leituras que produzimos sobre a mesma” (Trindade, 2010, pp. 83-84).

Em alternativa ao paradigma da instrução, em que se evidencia a centralidade do docente no processo de ensino, Trindade (2010), Esteves (2008), entre outros, referem-se ao paradigma da aprendizagem, que parte da premissa de que se deve “centrar a aprendizagem/formação no estudante/formando” (Esteves, 2008, p. 104), ou seja, deve-se “entender os alunos como o centro de gravidade dos projectos de educação escolar (Trindade, 2010, p. 84).

A superação do paradigma tradicional pelo da aprendizagem corresponde, na abordagem de Fernandes (2010, p. 101), à defesa da substituição do “modelo pedagógico transmissivo” pelo “modelo dialéctico de aprendizagem”, que parte da premissa de que “os estudantes são parte activa na construção comprometida das suas aprendizagens” e impõe, em consequência, a necessidade de o professor “se reformar pedagogicamente”.

Como assinala Esteves (2008, p. 104), a centralidade do aluno no processo de aprendizagem abordagem não é uma abordagem nova nos termos utilizados, mas apresenta-se actualmente de forma mais complexa e não isenta de obstáculos, de entre os quais se destacam: o conflito entre a “cultura académica dominante” e as diferentes concepções que os docentes e estudantes têm sobre o que é “ensinar e aprender no ensino superior”; o trabalho do docente universitário com grupos excessivamente numerosos de alunos (*Ibid.*, p. 104).

Por seu turno, Trindade (2010, p. 84) salienta alguns dos traços do paradigma de aprendizagem, em contraposição ao paradigma de instrução. Assim, se, no primeiro caso, é dado relevo à “interacção entre os alunos e o saber”, na perspectiva do “desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais”, no segundo caso, a ênfase é colocada na “relação privilegiada” entre o professor e o saber, com a inerente consideração da aprendizagem como acto de reprodução pelo aluno “de informação, exercícios e gestos”. No paradigma da aprendizagem, a acção do professor deve, em consequência, concretizar-se, essencialmente, através: da criação das “condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas” que terão de enfrentar ou envolver-se “na construção de teorias que lhes permitam abordar a realidade que os cerca de forma mais sustentada e complexa; da disponibilização dos recursos que os alunos possam “utilizar da forma mais autónoma possível para realizar aquelas actividades” (Trindade, *Ibid.*, pp. 84-85).

De entre as questões que carecem de aprofundamento e investigação com vista à centralização da aprendizagem nos alunos, Esteves (2008) salienta: o modo como os jovens e adultos do ensino superior aprendem e se formam; o que passa a significar “ensinar” nos tempos actuais; a abordagem curricular por competências e suas implicações.

Relativamente ao modo como se aprende e se forma no ensino universitário, a resposta não é fácil, tendo em conta, nomeadamente, as seguintes situações, abordadas pela autora (Esteves, 2008, p. 105): (i) “a heterogeneidade crescente dos estudantes do ensino universitário” não permite generalizar certas características que habitualmente se associam aos adultos aprendentes (saberem o que querem; possuírem um rico e alargado potencial cultural e experiencial; terem um projecto pessoal definido e saberem orientar-se na vida; terem pleno domínio da sua capacidade de decisão; possuírem clareza de propósitos ou interesses profissionais); (ii) existe uma “grande diversidade de concepções” dos estudantes sobre o que é a aprendizagem, havendo os que a encaram como uma “prática de memorização e reprodução” e outros que a vêem como “transformação do seu conhecimento e experiência em função da informação e das ideias novas que lhes são apresentadas”.

Em relação ao que passa a ser “ensinar” no actual contexto, Esteves (*Ibid.*, p. 106) sustenta que, por um lado, a resposta não pode consistir na mera “comunicação de informação” e, por outro lado, a introdução de técnicas e dispositivos tidos por inovadores, como a utilização de portefólios, de espaços de formação tutorial e do *e-learning*, pode não trazer melhorias significativas à qualidade do ensino/formação se não se basear numa “visão de conjunto da formação” e em “concepções claras sobre as metas de aprendizagem dos estudantes e acerca do papel e da influência do professor”.

Como adverte a autora (*Ibid.*, p. 106), há abordagens que, sendo inquestionáveis no plano das intenções, colocam problemas ao nível da sua concretização, como é o propósito de “facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente”, desenvolver capacidades de autodomínio e de “continuar a sua aprendizagem ao longo da vida”.

No que concerne à abordagem curricular por competências, importa que se clarifique o conceito de competências adoptado, posto que estas, como assinala Esteves (*Ibid.*, p.106) “tanto podem definir-se como saberes-em-uso exclusivamente úteis para a produção económica” (concepção muito criticada, por se traduzir numa perspectiva de atrelagem da formação universitária à esfera económica), “como podem, em alternativa, definir-se simultaneamente nas dimensões cultural, humanística e económica do uso dos saberes”, dando origem a “percursos académicos orientados para/por competências a manifestar desejavelmente pelos estudantes”.

Uma questão em relação à qual importa acautelar-se tem a ver com os denominados “novos” modelos ou métodos pedagógicos no ensino superior. Como assinala Bieraud (1995, p. 135), “no

ensino superior começam a aparecer novas práticas pedagógicas”, mas persiste a questão de se saber se estas práticas estão organizadas de modo a que se possa falar do aparecimento de novos modelos ou métodos pedagógicos. No entender do autor (*Ibid.*, p. 135), para que uma prática pedagógica possa qualificar-se de método pedagógico é necessário que estejam presentes no “processo de ensinar/aprender” um conjunto de elementos - modo de determinação dos conteúdos, organização das situações de aprendizagem e modalidades de avaliação - “organizados de maneira coerente e global” e, sobretudo, que, no seu conjunto, esses elementos sejam “definidos em relação com os objectivos gerais da formação” e escolhidos de modo a contribuir para a sua consecução ou, ao menos, para a aproximação aos mesmos.

Por outro lado, não basta a invocação de determinados modelos pedagógicos para que se tenha a devida percepção do alcance e dos objectivos da acção pedagógica que se propugna no ensino superior, como acontece, *verbi gratia*, com a “pedagogia por objectivos” e a “pedagogia por projecto”, que Bireaud analisa em profundidade (*Ibid.*, pp. 137-171) ou com a pedagogia por competências, a que nos referimos já, brevemente, no capítulo anterior, importando lembrar que estes “modelos” não são específicos do ensino superior embora tenham vindo a expandir a este nível, sobretudo os dois últimos, no âmbito das pressões no sentido de um maior alinhamento da formação universitária com as exigências da integração profissional no mercado.

Sendo evidente a complexidade das questões que se colocam em torno da problemática da realização do currículo no ensino superior e, por consequência, da pedagogia universitária, não é nosso propósito apresentar uma abordagem detalhada das mesmas, pelo que nos limitámos a relevar um conjunto de aspectos cruciais que devem merecer a atenção prioritária da Universidade dos tempos actuais, como:

a) A necessidade de a Universidade encarar a questão curricular através de uma abordagem global, sistemática e aprofundada, que tenha em conta os problemas e demandas do mundo actual, através de uma elaboração endógena, e não meramente através de medidas avulsas, de rearranjo disciplinar (Cunha, 2003), numa mera cedência às pressões advindas do mercado e dos poderes económicos, políticos ou de outra ordem;

b) A urgência de a Universidade apostar fortemente na melhoria da acção pedagógica que nela se desenvolve, quer através de subsídios advenientes de estudos e pesquisas, quer, em especial, através do aprimoramento da formação do seu corpo docente, no entendimento de que a componente da formação pedagógica deve fazer parte integrante da profissionalidade docente no ensino superior (Leite e Ramos, 2010) e, como tal, não pode ser relegada à mera iniciativa pessoal ou a uma construção baseada na experiência isolada dos docentes (Fernandes (2010).

4. Um breve olhar sobre a Universidade em África

É consensual, na literatura africana, que a Universidade Moderna do continente africano é, por excelência, produto do nacionalismo africano. Tal é o entendimento de Olukoshi e Zeleza, os quais, na obra *“African Universities in the twenty-first century”* (dois volumes), organizada por Paul Tyambe Zeleza e Adebayo Olukoshi, (2004), lembram que, “embora houvesse universidades na África pré-colonial”, como as “universidades islâmicas”, no norte e na região ocidental da África, e as “universidades cristãs”, na Etiópia, e apesar de terem sido criadas “várias faculdades e universidades do estilo ocidental em algumas partes da África Ocidental e da África do Sul, no século XIX”, sob o domínio colonial europeu, a maioria das universidades africanas só surge no período pós-1945, após um “longo período de relutância por parte das potências coloniais em estabelecerem centros universitários em África”, devido ao receio, “derivado da experiência na Índia, de educar os nativos ao mais alto nível” (p.598).

Assim, até 1945 e durante quase uma década depois, os africanos que quisessem ter uma formação universitária tinham de a adquirir em Europa e na América do Norte e, mesmo assim, na maioria dos casos, “com base em seus próprios esforços ou por intermédio dos missionários” (Olukoshi e Zeleza, 204, p.598). Mesmo assim, tais esforços não foram devidamente recompensados com “oportunidades de emprego remunerado na administração colonial nem na economia aos níveis compatíveis com as qualificações obtidas” (*Ibid.*, p.598).

De acordo com estes autores (*Ibid.*, p.602), se a década de 1960 a 1970, que coincide com a onda das independências nacionais em África, é considerada a “época dourada” da universidade africana, beneficiando do forte impulso do nacionalismo africano, essa “época dourada” pouco durou, assistindo-se, a partir da década de 1980, a uma série de crises, que se irão acentuar nas duas décadas seguintes.

Como assinala Onyango, na obra *“Liberté Académique en Afrique”*, organizada por Mamadou Diouf e Mahamood Mandani (1994, p. 372), constitui hoje consenso geral que “um dos principais factores, senão o mais importante, quando se estuda as liberdades académicas, é o papel, a natureza e o impacto do Estado africano pós-colonial sobre a Universidade”. Ilustrando tal asserção, Onyango (p. 372) dá conta de alguns factos altamente gravosos para a sobrevivência e a afirmação de universidades africanas, como o não reconhecimento de um “mínimo espaço de liberdade aos universitários”, mediante a “intimidação, a perseguição, a prisão e a eliminação”, bem como a ausência das condições necessárias à investigação e ao trabalho dos investigadores, incluindo a falta de “um salário mínimo vital”, de “financiamento para a investigação”, de facilidades e autorizações para suas iniciativas, bem como de infra-estruturas e recursos elementares para a actividade académica.

Na verdade, e tal como defende, na mesma obra, Diouf (*Ibid.*, p. 359), a liberdade académica é essencial para a “instauração de um sistema democrático” e para o sucesso das “estratégias de saída da crise” que afecta o próprio continente africano. Contra o condicionamento da liberdade intelectual, é necessário, pois, segundo este autor (p. 362), “prevenir e combater a “violência moral, física e intelectual” dos académicos, de modo a criar-se “um espaço para a criatividade, a educação e o diálogo. Deste modo, se contribuirá, igualmente, para resolver, em parte, o problema da “fuga de cérebros” que tem afectado quer o desenvolvimento das universidades africanas, quer, em geral, a capacidade endógena de pensar os problemas africanos, em ordem à procura das vias mais efectivas para “ganhar a batalha da independência económica e política das sociedades africanas” (p. 365).

Aparentemente, nem todos os estados africanos se dão conta do quão relevante é a liberdade de produção e criação do conhecimento, o que fica bem patente na forma como tem evoluído a sua concepção da Universidade, que, de um “mero instrumento ao serviço dos paradigmas do desenvolvimento”, prevalecente no período inicial da independência, passa a ser vista por parte de certos poderes públicos, como mentora de “acções de tipo subversivo” (Onyango, *Ibid.*, p. 373), como são, amiúde, encaradas as actividades académicas, ao nível da pesquisa e do ensino. Esta postura encontra, infelizmente, aliados internos, ou seja, no interior das universidades, que, por vezes, assumem posturas de “passividade”, quando não de servilismo em relação ao Estado, chegando alguns universitários, transmutados em funcionários e burocratas, a solicitar a “intervenção do Estado na Universidade para resolver questões de natureza pessoal ou ideológica” (*Ibid.*, p. 374).

As crises por que passam as universidades africanas são, em larga medida, reflexo, por um lado, das dificuldades e crises económicas e políticas que afectam grande parte dos países africanos e, por outro, das tendências e efeitos, nem sempre positivos, do processo de globalização neo-liberal, que se traduzem em políticas de redução do compromisso público em relação ao financiamento das universidades públicas, cada vez mais empurradas para a lógica do mercado, com o consequente condicionamento da sua missão. Assim, e tal como sustentam Olukoshi e Zeleza (*Ibid.*, p.602, “a universidade africana do século XXI é claramente confrontada com uma grave crise de sobrevivência, que tem a ver tanto com a sua viabilidade e credibilidade como com o seu sentido de identidade e missão”.

No estudo “*Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento económico na África subsariana*”, publicado pelo Banco Mundial em 2010, dá-se conta que o grande crescimento das matrículas na educação terciária¹⁷ em África nas duas últimas décadas, a uma média anual de 8,7%, contra um aumento mundial de 5,1%, está acima das possibilidades financeiras dos países africanos,

¹⁷ A educação terciária “compreende todas as formas de educação pós-secundária, incluindo universidades, institutos técnicos, escolas de formação de professores, universidades abertas e outros programas que confirmam diplomas ou graus superiores” (Banco Mundial, 2010)

nomeadamente os da África subsariana, facto que, “em muitos casos, resultou em degradação do ensino” (Banco Mundial, 2010, p. xix). Com efeito, e referindo-se à situação de 33 países de baixo rendimento da África subsariana, “a despesa pública por estudante do ensino terciário decaiu de 6.800 dólares americanos em 1980 para 1.200 dólares americanos em 2002 e a média actual é de somente 981 dólares americanos”, com consequências gravosas, de que se destacam a superlotação de salas de aula, fugas de cérebros, excesso de carga horária dos docentes, condições de trabalho deficientes, insuficiente rendimento de programas de pós-graduação e, nalgumas instituições, o recrutamento de “bacharéis em ciências sociais para leccionarem a graduandos” (*Ibid.*, p. xxx).

A manterem-se as tendências de crescimento das matrículas no ensino superior, impulsionado pelos sucessos ao nível da Educação para Todos e as pressões para o acesso ao ensino secundário, em 2020, os estudantes matriculados nesse nível poderão triplicar-se, razão porque “o terrível desafio político que se tem pela frente é conseguir um equilíbrio entre a qualidade educacional e o crescente número de matrículas” (*Ibid.*, p. xxx).

A propósito da qualidade da educação terciária em África, o estudo do Banco Mundial (*Ibid.*, p. 76) refere que “a fraca qualidade educacional a nível secundário, incluindo currículos desactualizados” levam a que a que parte do currículo das instituições do ensino superior tenha de ser “frequentemente usada para tentar remediar as falhas dos níveis inferiores de ensino”, com prejuízos manifestos para a performance do ensino superior.

De notar que, já em 2004, Olukoshi e Zeleza (*Ibid.*, p.603) referiam-se, igualmente, a estas questões críticas, salientando que o acesso à Universidade por parte de diferentes grupos de alunos e funcionários, num contexto em que aumentam as universidades privadas, impulsionadas pelo lucro, estreiteza profissional e considerações sectárias, demanda a implementação de políticas de acção afirmativa, flexíveis e inovadoras, “para acomodar os marginalizados por razões de género, classe, região, etnia e religião”.

Prevendo, nessa altura, o que o Banco Mundial haveria de constatar em 2010 a respeito do crescimento das universidades africanas, Olukoshi e Zeleza (*Ibid.*, p. 605) prognosticavam que, não obstante “o fenómeno das universidades privadas ser relativamente novo em África”, com base nas tendências então verificadas, o seu número deveria crescer de modo a que, duas décadas seguintes, viriam a superar o das universidades públicas, tornando-se no “elemento dominante da educação superior” no continente.

Traduzindo a “mudança que se está a operar na abordagem do Banco Mundial” em relação à educação terciária, sustenta-se no estudo “Acelerando o passo...” (Banco Mundial, 2010, p. xxiv) que, apesar de esse organismo continuar a defender que o objectivo de desenvolvimento da educação primária universal é necessário para os países mais atrasados, “negligenciar a educação terciária poderia prejudicar seriamente as perspectivas de desenvolvimento a longo prazo dos países

da ASS” (África Subsariana), abrindo simultaneamente o progresso na consecução dos ODM (Objectivos do Desenvolvimento do Milénio), muitos dos quais requerem, para a sua implementação, formação de nível terciário.

Esta orientação do Banco Mundial, ainda que com um enfoque economicista, estriba-se, de acordo com a obra citada (*Ibid.*, p. xxiii), na “abundante investigação” recentemente levada a efeito, que estabeleceu, de forma convincente, a relação entre a acumulação de capital físico e a produtividade total dos factores (o crescimento combinado da produtividade do capital e da força de trabalho), que estão interligados”, evidenciando que os retornos privados e sociais resultantes do investimento na educação terciária têm vindo a aumentar consideravelmente nos países de baixo rendimento, a par dos que se têm registado na educação primária. Assim, “cada ano a mais de educação pode produzir retornos de 10 a 15 por cento sob a forma de recompensas mais elevadas” (*Ibid.*, p. xxiii). Ora, como sustenta o Banco Mundial (*Ibid.*), aumentando o nível e a qualidade da educação, os países da ASS poderão estar capazes de estimular a inovação, promover a diversificação de produtos e serviços e maximizar retornos de bens de capital através de uma alocação e gestão mais eficiente. Esta constatação está, de resto, de acordo com os resultados de estudos efectuados noutros contextos, designadamente a nível da OCDE e da América Latina, assim como no Chipre, que apontam para “as crescentes taxas de retorno” a nível do ensino superior (*Ibid.*, pp. 8 e 9).

Um facto preocupante que ressalta da análise da literatura africana relevante sobre o ensino superior tem a ver com uma aposta deficiente na investigação. Olukoshi e Zeleza (*Ibid.*, p. 605) não só salientam o facto de proliferarem as universidades não baseadas na pesquisa, a maioria das quais de natureza privada ou não-governamental, como defendem que estes centros universitários são “produtos resultantes da crise de produção de conhecimento nas universidades públicas” e, na sua maior parte, são alimentados, de uma forma ou outra, por pessoal docente das universidades públicas. Por outro lado, assinalam os autores (*Ibid.*, pp. 605-606), as próprias universidades públicas estão a ser induzidas pela “lógica do mercado”, que faz parte da “agenda de reformas promovidas pelo Estado e pelos doadores”. A par da “reorganização do sistema universitário, com base nos princípios do mercado”, e ou em consequência disso, algumas das instituições universitárias rendem-se a essa lógica através da prestação de serviços de consultoria que correspondam aos interesses do sector privado e aos órgãos governamentais, facto que contribui para a agudização da crise de identidade e de missão da Universidade (*Ibid.*, p. 606).

Imam e Mama (1994) relevam o facto de a investigação em África, nomeadamente no domínio das ciências sociais, ser afectada pelas “condições engendradas pela crise política e socioeconómica que atravessa todo o continente” (p. 85) e, referindo-se aos constrangimentos materiais ao desenvolvimento da investigação nas universidades africanas, salientam que os fundos

provenientes dos governos e de organizações independentes são muito limitados, razão porque, apesar de as universidades serem tidas como instituições de ensino e investigação, “quase todas são subfinanciadas e só uma ínfima parte de seus orçamentos vão para a pesquisa” (p.85).

Neste contexto, em que a investigação em ciências sociais é normalmente encarada como um luxo, o essencial dos fundos para a investigação provém do exterior e, se bem que as instituições financiadoras variam na margem de liberdade concedida aos investigadores, a prioridade tende a ser dada à “investigação aplicada, orientada para políticas pré-estabelecidas ligadas a projectos específicos” (Imam & Mama, *Ibid.*, p.86). A par da falta de fundos, assiste-se, de acordo com estes autores (*Ibid.*) à deterioração das estruturas institucionais, que já não eram de si boas, bem como da disponibilidade de livros e revistas, de serviços de secretariado e outros apoios logísticos.

A este respeito, o estudo do Banco Mundial (*Ibid.*, p. 57) refere que “as universidades africanas não possuem meios de investigação necessários para combinar conhecimento global com experiência nacional em apoio à inovação e à solução dos problemas”, o que não quer dizer “que não tenham capacidade”, como o demonstram as contribuições dos investigadores africanos de diversas disciplinas, ainda que “de forma modesta”, para as revistas especializadas avalizadas internacionalmente, um critério essencial para a produtividade académica.

Assim, as nações africanas, cientes da crescente importância das capacidades de geração do conhecimento para a competitividade económica, elevaram o seu compromisso financeiro com a investigação de 0,5% do PIB, em 1964, para 1% em 1980, mas “o que conseguiram realizar ficou bem abaixo deste objectivo” (*Ibid.*, pp. 104-105).

Entendendo que as instituições de ensino superior africanas “têm potencial para serem contribuintes para a geração de conhecimento nacional”, o estudo salienta, todavia, que muitos dos institutos nacionais de investigação são frágeis e dotados de poucos recursos, ao sabor de acontecimentos políticos e das frequentes mudanças governamentais na área das ciências e tecnologia, e, presos à sua própria subsistência, “produzem conhecimento em grande medida para uso próprio, pouco contribuindo para as suas sociedades e para o mundo” (*Ibid.*, p. 106).

Além das reduções gerais de fundos públicos, a investigação nas universidades africanas tem sido afectada pelo facto de ser “cada vez maior a carga de trabalho da docência”, devido ao aumento das matrículas, e pela necessidade de “suplementar inadequados salários académicos com consultorias e trabalho não académico” (*Ibid.*, p. 106).

Na procura de possíveis caminhos para as instituições de ensino superior melhorarem a actividade investigação, o estudo propugna, nomeadamente: (i) a necessidade de se prestar uma séria atenção à atracção e retenção de “académicos e investigadores produtivos”, incluindo quadros do exterior, através de um sistema salarial que compense desempenhos superiores mediante a atribuição de um vínculo funcional efectivo e de um significativo aumento das remunerações; (ii) “o

uso de fundos de inovação avaliados em sistema de concurso”, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, a investigação, as actividades de prestação de serviços à comunidade e fortalecer laços da Universidade com esforços nacionais de desenvolvimento (*Ibid.*, p. 106).

Diversos autores africanos têm-se debruçado sobre as soluções para a crise da Universidade em África, em busca das vias e oportunidades de sua renovação, que passa pelo aprofundamento das reflexões sobre um conjunto de temas críticos, como a visão social, a missão, a autonomia, a democratização, o financiamento, a investigação, as tecnologias, a cooperação, a fuga de cérebros, entre outros.

Assim, sintetizando as perspectivas dos diversos autores africanos, Olukoshi e Zeleza (*Ibid.*, p. 602) defendem a necessidade de uma ampla visão social, susceptível de servir de base de sustentação da universidade africana “como um centro internacional de excelência”, enraizado no seu ambiente e “sensível aos desafios do progresso humano”, assim como de “estratégias adequadas para a mobilização do apoio popular a essa visão”.

A par disso, torna-se mister a redefinição da missão fundamental da universidade africana contemporânea, que deve estar interligada com as expectativas maiores da sociedade, o que implica a assunção por parte das universidades das “responsabilidades sociais” face às “comunidades que servem” (Olukoshi & Zeleza, *Ibid.*, p.602). Porém, na perspectiva destes autores (*Ibid.*), estas e outras questões têm de ser equacionadas e resolvidas a partir de uma perspectiva própria das universidades africanas e não através da mera submissão à lógica do mercado, que tem orientado a postura de certas organizações internacionais, como o Banco Mundial.

De facto, no citado estudo do Banco Mundial, apesar de não se pôr em causa o esforço das próprias instituições de ensino superior na procura de solução para os problemas que as afectam, as abordagens desta instituição relativas à missão, orientação estratégica e relevância do ensino superior, entre outros temas de candente actualidade, não deixam de correlacionar tais questões com a necessidade de, nomeadamente: (i) reformular a tradicional prestação do serviço à comunidade numa maior forte “terceira missão” em busca de uma relação mutuamente vantajosa com o sector privado (p. 74); (ii) desenvolver “fortes laços e parcerias entre as instituições de formação e as empresas, melhorando as respostas às forças do mercado” (p. 84); (iii) promover uma gestão “mais do tipo empresarial” (p. 87; (iv) promover a “competitividade global” e atender às necessidades dos empregadores (p. 100).

Entendendo que “é hoje possível uma educação de alta qualidade que seja irrelevante para as aspirações de um país ou para a economia regional”, o estudo do Banco Mundial em apreço (*Ibid.*, pp. 100-101) salienta que uma educação irrelevante aumenta as hipóteses de desemprego de graduados e a fuga de cérebros” e defende que a relevância tem de estar incorporada no perfil de “competências de base dos graduados”, que devem permitir a compreensão das ciências, das

tecnologias, dos negócios e da sociedade “num conjunto de módulos necessários a todas as universidades para todos os alunos”, no entendimento de que “a abordagem de competências e ensino” capacita os graduados no sentido de contribuírem efectivamente para a economia e a sociedade, sendo esta a perspectiva que traduz a noção de “universidade de desenvolvimento” africana.

Duas das importantes orientações de mudança das universidades africanas têm a ver, segundo Olukoshi e Zeleza (*Ibid.*, pp. 602), com: (i) a assunção consequente dos desafios da autonomia universitária, incluindo “a centralidade da liberdade académica, da responsabilidade social, ética, intelectual e profissional na definição dessa autonomia”; (ii) a democratização, a todos os níveis, da governação universitária, em particular no que tange à gestão dos assuntos académicos e à tomada das decisões institucionais.

Por seu turno, depois de evidenciar as “tendências de autonomia crescente” das instituições de ensino superior no plano mundial, de modo a terem a necessária flexibilidade para introduzirem a inovação e a reforma necessárias para atingirem os objectivos de desempenho específico ligados à obrigação de “prestação de contas”, o estudo do Banco Mundial (pp. 88-90) refere que a tensão entre as duas exigências (autonomia versus prestação de contas) tem levado a frequentes revisões dos quadros legais aplicáveis, constatando-se que “as disposições legislativas mais recentes para o ensino superior em África tendem a aumentar a autonomia das universidades aos mais altos níveis de governação, ao mesmo tempo que a reduzem internamente” e que a tomada de decisões baseada em consensos colegiais tem dado margem para “abordagens mais corporativistas”, com “alguma diluição do poder dos comités académicos”.

O desenvolvimento das bases de financiamento sustentável da Universidade é umas das vias para a superação da crise das universidades africanas, segundo Olukoshi e Zeleza (*Ibid.*, pp. 601), os quais salientam a necessidade de se garantir aos docentes uma remuneração que lhes propicie as condições indispensáveis “para se concentrarem na sua vocação principal de ensino e pesquisa”. Para tanto, importa que se faça o aproveitamento, de forma criativa, das oportunidades de melhoramento das finanças da universidade.

Apesar de a percentagem da despesa pública da educação em África em relação ao PIB ser muito elevada (4,9% no Norte de África e 4,5% na África Subsariana, contra uma média mundial de 4,3%) e de o ensino superior ter atingido ou superado, em muitos países da África Subsariana, o tecto de 20% da despesa pública com a educação (Banco Mundial, 2010, p. 98), não se afigura realista esperar-se que as instituições de ensino superior africanas possam receber dos respectivos Governos mais do que um reforço temporário nos próximos anos (Olukoshi & Zeleza, *Ibid.*).

Este facto, aliado à circunstância, referida no mesmo estudo, de as instituições de ensino terciário estarem perto dos limites do possível em termos de geração de receitas, permite

compreender a natureza e a magnitude dos desafios financeiros que se colocam às universidades africanas, na linha dos que as congêneres de todo o mundo realizam, envolvendo, designadamente, o estabelecimento de parcerias alargadas, a adopção de sistemas de incentivo ao desempenho para a elevação dos resultados no ensino, na investigação e na geração de receitas (*Ibid.*, p. 95) e a terciarização de serviços não académicos (*Ibid.*, p. 96).

Numa perspectiva mais ampla, o estudo do Banco Mundial (p. 115) inclui a recomendação aos governos no sentido de introduzirem reformas nos mecanismos de financiamento, de modo a “oferecer incentivos de consecução de objectivos políticos, proporcionando simultaneamente a estabilidade necessária para as instituições planearem de forma estratégica”.

No sentido de promover as mudanças necessárias nas universidades africanas, Olukoshi e Zeleza (2004, pp. 603-604) defendem a adopção de uma “agenda de investigação prospectiva”, como parte de uma reforma orientada no sentido do “renascimento da universidade africana”, e propugnam, em particular:

a) “O imperativo de reavivar uma cultura de pesquisa nas universidades”, como condição básica para estas se legitimarem como “espaços de geração de conhecimento”, comparáveis com centros semelhantes a nível internacional, o que implica, a par da promoção da “cultura de seminários e de publicações científicas” e da “investigação ao nível da pós-graduação”, a realização de grandes investimentos em recursos, como as bibliotecas;

b) A promoção do necessário equilíbrio entre a investigação fundamental ou “básica” e a investigação aplicada ou de “políticas”, procurando, do mesmo passo, superar o abismo que historicamente se criou entre a academia e a vida quotidiana, entre o estudioso e o prático, mediante a inclusão nos currículos e nas agendas de pesquisa de questões tidas como socialmente relevantes;

c) A resposta consequente aos desafios que são colocados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, mediante a realização de investimentos, a introdução de inovações na oferta de ensino (“incluindo a recuperação de sistemas de orientação e explicação”) e nos currículos, a garantia do acesso a novos recursos que possam facilitar o ensino e a investigação e o “estabelecimento de uma presença internacional”;

d) O estabelecimento de relações de cooperação fecunda entre as universidades e “outros produtores de conhecimento académico (...) incluindo as ONG's e as redes de investigação nacionais, regionais, e continentais (por exemplo, a CODESRIA, a Academia Africana de Ciências, a Associação Africana de Universidades, etc.)”, que surgiram nas últimas décadas, no contexto das amplas transformações em curso “na economia e na sociologia da produção de conhecimento, incluindo a emergência da sociedade de conhecimento”;

d) A concepção e implementação pelas universidades de estratégias mais efectivas com vista à retenção e reconstrução das suas próprias capacidades, mediante a “travagem da fuga de cérebros” e

o esforço de utilização dos académicos saídos para o exterior na realização das actividades de ensino, investigação e prestação de serviços ao público.

Para o sucesso da causa da renovação e desenvolvimento das universidades africanas, é incontornável o apelo à mobilização e ao envolvimento dos intelectuais africanos, sejam eles académicos ou não, no sentido referido por Ki-Zerbo (1994, p.37): “a função prioritária da *“intelligentsia”* africana, na actualidade, não me parece que seja a de ser uma vanguarda, mas antes a de assegurar (...) a leitura crítica dos processos em curso”, designadamente através da radiografia e a descrição da realidade, “a fim de descobrir os meios para a transformar”. Não se trata apenas de “produzir obras e trabalhos especializados”, mas também de se constituir um grupo especializado, tendo em vista a ulterior reprodução deste grupo através da “formação de *cohortes* de novos investigadores e de docentes, assumindo assim uma responsabilidade inter-geracional” (Ki-Zerbo, *Ibid.*, p.37).

Estas posições de Ki-Zerbo têm subjacentes as ideias de uma mudança profunda, sustentável, progressista e abrangente do panorama intelectual africano, na linha do entendimento de Olukoshi e Zeleza. Com efeito, de acordo com estes autores (2004, p. 604), para que a reforma da Universidade africana seja “sustentável” e se traduza numa transformação “progressista”, é imperioso que esse exercício de investigação seja desenvolvido na perspectiva da indispensável construção de um corpo de conhecimentos gerado no interior da África e no campo do ensino superior. Por outro lado, defendem, para que seja abrangente, dando cobertura às questões centrais que se colocam ao desenvolvimento do continente africano, no quadro de uma visão prospectiva, a investigação a ser realizada, no âmbito da agenda preconizada, deve ter uma natureza necessariamente multidisciplinar na sua orientação (*Ibid.*).

No entendimento de que as universidades africanas, como, de resto, em todo o mundo, compartilham duas características fundamentais, que são, *prima facie*, o facto de serem os principais *locus* de “produção e disseminação do conhecimento” e, em segundo lugar, a circunstância de elas próprias fazerem “parte de uma comunidade internacional de estudiosos e de ideias” (*Ibid.*, p. 616), Olukoshi e Zeleza sustentam que é necessária uma investigação sistemática sobre o modo como os próprios conhecimentos são “gerados, ensinados e consumidos nas universidades africanas” e ainda sobre as formas pelas quais os estudiosos e cientistas africanos comunicam entre si e importam ou exportam metodologias de pesquisa, teorias e discursos em diferentes disciplinas e áreas interdisciplinares (*Ibid.*, p.616).

Se, hoje, em dia, é pacífica a aceitação por parte do Banco Mundial da relevância do ensino superior para o desenvolvimento económico e social da África, sendo de se registar as recomendações deste organismo no sentido de se “desenvolver programas de pós-graduação para elevar os números relativos ao pessoal académico e criar capacidade de investigação”, ainda que a

par da oferta de alternativas de “educação terciária de mais baixo custo”, dadas as limitadas capacidades de financiamento (Banco Mundial, 2010, p. 118), para Olukoshi e Zeleza (*Ibid.*, p.617), “um futuro para os africanos sem a universidade é inconcebível” e, como em qualquer país ou região do mundo, não é possível construir o desenvolvimento sustentável sem “grandes investimentos na investigação avançada e na aprendizagem”, razão pela qual “a luta pela universidade africana deve ser vista como um esforço colectivo que é historicamente justificado”.

Como parte dessa luta, mostra-se necessária uma reforma das universidades “baseada na evolução da sociedade do conhecimento”, mas que seja, “ao mesmo tempo, enraizada no contexto africano, respondendo às necessidades do ambiente local”, engajada com o resto do mundo, em torno de “um ideal da Universidade como centro internacional para o avanço da ciência e da erudição” (*Ibid.*).

À laia de síntese, o olhar que lançámos sobre as instituições de ensino superior africanas, designadamente as universidades, nos tempos actuais, permite-nos constatar que as mesmas são confrontadas com problemas de idêntica natureza que atingem as universidades do mundo ocidental, mercê da confluência de uma série de factores e condicionalismos comuns, engendrados ou catalisados pelas mutações que ocorrem no âmbito do processo de globalização da economia e de transnacionalização da educação universitária.

No entanto, em África, as instituições universitárias e, em geral, do ensino superior enfrentam problemas específicos, que derivam, por um lado, da situação de subdesenvolvimento em que permanece grande parte dos países africanos, com repercussões em termos de penúria de recursos para o desenvolvimento ou mesmo para a sobrevivência dessas instituições universitárias, e, por outro, do défice democrático que caracteriza a actuação de não poucos estados africanos e que se reflecte ao nível das liberdades académicas, que resultam, amiúde, fortemente restringidas ou ameaçadas, pondo seriamente em causa a essência da Universidade.

Assim, e porque se está perante uma crise global da Universidade, a busca das vias e formas adequadas para a saída da crise da universidade africana, ressalvadas tais especificidades, anda a par da procura global, solidária e convergente de soluções para crise geral da Universidade do século XXI, de que nos ocupámos atrás.

Conclusão

Segundo Chauí (1999), a Universidade pode ser distinguida segundo duas perspectivas: Universidade como instituição e Universidade como organização, ou seja, e respectivamente, como

acção social, fundada no reconhecimento público da sua legitimidade e atribuições, e como organização prestadora de serviços.

A discussão sobre tais perspectivas tem originado duas concepções dominantes de Universidade: uma do tipo napoleónico, ou de Newman, que preparava o homem culto de modo a exercer a sua profissão com crédito e dominar com facilidade qualquer assunto; a outra, impulsionada por Humboldt, com a criação da Universidade de Berlim, em 1809, que coloca o “acento tónico nas formações científicas e profissionais com ênfase no estudo da filosofia e das ciências, na investigação, nos cursos pós-licenciatura e na liberdade dos professores e alunos” (Crespo, 1993, pp. 16-17).

Trata-se, com efeito, de optar por uma universidade de orientação essencialista, baseada no cânone cultural, ou por uma universidade de orientação pragmática, que tem subjacente a substituição da ideia pela actividade, pelo que “o que é determinante não é o registo das ideias mas o da acção” (Ribeiro, 1993, p. 16). Esta última concepção está na origem da diversificação do ensino superior e da reflexão sobre a missão da Universidade.

Da ideia ou função decorre a definição de Universidade, relativamente consensual nos diplomas que a instituem ou que a incumbem de novas funções. Porém, mais do que procurar a definição normativa, importa insistir na clarificação da ideia de Universidade, tendo em conta a diversidade de tendências ao nível da sua implementação. É mister que se reafirme que, não sendo a Universidade uma máquina destinada a fabricar determinado produto, ela constitui uma forma peculiar de actividade humana, que se distingue pelo “modo especial de realização da procura do saber”, visto que, “acima de tudo, uma Universidade é uma casa de saber (Oakeshott, 1993, pp.22-23), estando, por isso, ligada à produção de conhecimento (Perinat, 2004; Maasen, 2008).

Neste sentido, pode dizer-se que “no saber está a essência da Universidade” (Gago, 1993, p. 70), nas vertentes da formação e da investigação. Efectivamente, a Universidade justifica-se pelo critério de verdade que adopta na procura do saber dentro da especialização de um determinado campo. Porém, esta procura de saber “não é uma corrida em que os competidores procurem alcançar o melhor lugar, não é sequer uma discussão ou um simpósio; é uma conversação” (Oakeshott, 1993, p. 26). É também uma comunicação, porque, de acordo com Habermas (1993, p. 62), “são as formas comunicativas da argumentação científica que, afinal, permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções”.

Ainda de acordo com Habermas (*Ibid.*, pp. 60-61), a função da Universidade prende-se “não apenas com o desenvolvimento técnico e a preparação para profissões académicas, mas também com a educação em geral, a tradição cultural e o esclarecimento crítico”.

Não sendo de se advogar uma missão eterna da Universidade (Jaspers, 1965), em tempos de globalização, marcada por frequentes e profundas mudanças económicas, políticas e culturais

(Rizter, 2007), importa que, na ponderação das diversas funções que é chamada a exercer, a instituição universitária reafirme a sua missão, reforçando a centralidade do seu papel na produção e difusão da alta cultura, sem ignorar as exigências do meio social em que se integra.

Certo é que no desempenho de diferentes e, por vezes, irreconciliáveis funções, a Universidade acaba por enfrentar tensões e contradições, tendencialmente graves, sendo de se evidenciar a contradição entre as funções de feição utilitária, requeridas, especialmente, pelos poderes político e económico, e as funções essenciais que traduzem “a ideia de Universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber” (Santos, pp. 164, 165).

É neste contexto que se evidencia e se agudiza a tripla crise da Universidade (Santos, 1994, 2008), mercê da conjugação de um conjunto de factores, nomeadamente a concorrência de outras entidades na produção e disseminação do conhecimento (que está na origem a crise de hegemonia), a dificuldade em corresponder às exigências de democratização do acesso ao ensino universitário (que engendra a crise de legitimidade) e a tendência para a submissão da Universidade a critérios de produtividade e de performance empresarial, limitando a sua autonomia na definição dos valores e objectivos (que conduz à crise institucional).

Para enfrentar a crise que afecta a Universidade são, sem dúvida, relevantes as reformas políticas, ao nível dos estados e das organizações internacionais, no sentido da salvaguarda da autonomia e identidade universitárias, da valorização do seu papel essencial na criação e promoção do conhecimento e da alta cultura e do reconhecimento do seu contributo essencial na viabilização de projectos nacionais de desenvolvimento.

Porém, a superação da crise da Universidade depende, também, e em larga medida, da capacidade de a própria Universidade assumir, de forma reflexiva, a sua especificidade institucional, o que implica a necessidade de, em cada contexto, questionar o modo como cumpre as suas funções, perscrutando as exigências sociais e procurando traduzi-las, com o apoio de aliados internos e externos, numa agenda de transformação progressista, com a salvaguarda do equilíbrio necessário entre as funções essenciais ou de longo prazo, por um lado, e as susceptíveis de contribuir para a satisfação de demandas sociais de curto prazo, por outro, sendo estas últimas supletivas ou complementares em relação ao papel de outras instituições vocacionadas.

Certo é que os currículos universitários, enquanto modos peculiares de traduzir a forma como a Universidade lida com o conhecimento, no cumprimento das suas funções essenciais, designadamente as de ensino, investigação e extensão, continuarão a inspirar lutas, tensões e contradições, em função das perspectivas diferenciadas como os diversos actores (Estados, organizações internacionais, empresas, grupos económicos e sociais) encaram o papel das instituições universitárias e procuram influenciar o seu exercício.

A esta luz, a crise continuará a acompanhar o percurso da Universidade, não necessariamente como uma fatalidade, mas como um desafio permanente à academia no sentido de assumir criativa e reflexivamente o seu papel na sociedade e no mundo em que se insere.

CAPÍTULO III - O QUADRO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

1. Fundamentos da abordagem metodológica adoptada

O desenho da investigação arquitectado para o estudo das “Concepções, Práxis e Tendências do Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde”, com incidência na Universidade de Cabo Verde, tal como consta do tema desta Tese, procurou obedecer aos princípios, métodos e técnicas geralmente aceites no seio da comunidade científica, consistindo, *grosso modo*: na identificação do problema de investigação, a partir de uma questão de partida; na referencialização do quadro teórico para o estudo; no desenvolvimento do estudo empírico, tendo em conta as rotas metodológicas de que nos ocupamos ao longo deste capítulo.

Tal como ficou expresso na Introdução, o referencial deste estudo, ou seja, o problema de investigação da tese, é expresso em termos da necessidade de compreender: *“De que modo a Uni-CV, no quadro das políticas nacionais de educação e formação e no âmbito da evolução do ensino superior público em Cabo Verde, implementa a sua missão, traduzindo-a em propostas curriculares fundamentadas e condizentes com as necessidades de desenvolvimento do país”?*

O problema de investigação, assim delineado, afigura-se-nos válido do ponto de vista epistemológico, porquanto corresponde às exigências de “praticabilidade”, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático, a que se refere Tuckman (1999, pp. 54-55). Com efeito:

a) Além dos recursos indispensáveis, de ordem material e logística, e das fontes de investigação (documentais, testemunhais e outras), está ao alcance do investigador o essencial das bases metodológicas que permitem descrever, analisar e compreender o problema (praticabilidade ou exequibilidade);

b) O problema suscita uma série de objectivos específicos ou questões de investigação, que apontam para a existência de resultados potenciais a obter com o seu estudo (amplitude crítica);

c) A área de investigação corresponde às motivações pessoais e profissionais referidas na Introdução, as quais se interligam com as aspirações de Cabo Verde, patenteadas em documentos oficiais, no sentido de potenciar a qualidade da educação (interesse);

d) A abordagem aprofundada do problema é susceptível de contribuir para o avanço do conhecimento científico na área curricular em Cabo Verde, particularmente no subsistema de ensino superior (valor teórico);

e) A procura de resposta cabal ao problema permitirá obter subsídios para a melhoria das políticas educativas e curriculares em Cabo Verde, especialmente, a nível da Uni-CV (valor prático e pertinência).

Para o estudo do problema acima definido, foi utilizado um conjunto de objectivos teóricos e empíricos de investigação, nos termos constantes da Introdução e reproduzidos, mais adiante, no quadro 1.

Um vez feito o enquadramento teórico-conceitual da problemática em estudo, com base na cartografia de um vasto leque de trabalhos científicos sobre as concepções de currículo e de universidade, na sua perspectiva diacrónica, a abordagem metodológica que se afigura mais adequada à investigação empírica sobre o problema em causa é a de Estudo de Caso, que se justifica plenamente, porquanto propicia uma visão em profundidade de processos educacionais, no seguimento de uma investigação abrangente (Stake, 2007), de carácter descritivo e explicativo, em que se procura responder a questões do tipo "como" ou "porquê".

O Estudo de Caso é uma modalidade de investigação pertinente, que, em confronto com as modalidades de investigação de perspectiva mais vasta, tem a vantagem de, à partida, exigir menos recursos e estar, por isso, ao alcance de um investigador individual ou de uma pequena equipa, designadamente em trabalhos académicos (Duarte, 2008). Como salientam Laville e Dionne (1999, p. 156), a vantagem mais marcante desta modalidade de investigação reside na “possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado”, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos”.

Tal como sustenta Duarte (2008), seguindo de perto Stake (2005, 2007) e Yin (2002, 2003, 2005), o Estudo de Caso é susceptível de assegurar a qualidade e a validade científica da investigação, designadamente sobre problemas educacionais, desde que realizado em profundidade, com a observância das regras metodológicas recomendadas, nomeadamente as atinentes à definição da problemática, ao desenvolvimento teórico, à escolha das unidades a inquirir ou à lógica da análise dos dados.

Na realização do presente Estudo de Caso, propugna-se a conjugação dos métodos qualitativo e quantitativo, ou seja, de métodos mistos, posto que estes permitem “explorar o tópico com mais profundidade” (Creswell, 2007, p. 90).

Com efeito, a investigação com estudos de caso não tem de se cingir unicamente à utilização de métodos qualitativos, sendo antes pertinente o recurso aos métodos quantitativos quando está em causa a necessidade de lidar com uma “grande quantidade de medidas de caso, uma compilação de variáveis descritivas” (Stake, 2007, p. 11). De resto, a utilização combinada de métodos quantitativos e qualitativos, com suporte em diversas técnicas (análise documental, inquérito, etc.), tal como optámos por fazer neste estudo, permite a chamada “triangulação” de métodos e técnicas, com as virtualidades que lhe são reconhecidas, por “aumentar a confiança na nossa interpretação” (*Ibid.*, p.127).

Contudo, estas virtualidades que resultam da utilização conjunta de abordagens qualitativa e quantitativa não devem perder de vista as dificuldades e os embaraços que essa opção pode acarretar, sobretudo ao investigador pouco experiente, em virtude da complexificação da actividade de investigação, mormente na fase de análise de tratamento de dados, como fazem questão de alertar Bogdan e Biklen (1994).

Ao optarmos por esta abordagem metodológica, estamos cientes das exigências que a mesma acarreta, em termos de preparação do investigador, tal como recomenda Yin (2002), a saber: (i) ser capaz de fazer boas perguntas e de interpretar as respostas; (ii) ser bom ouvinte e evitar o condicionamento das próprias ideologias e preconceitos; (iii) ser flexível para poder encarar novas situações, que deve encarar como oportunidades e não como ameaças; (iv) ter a noção clara das questões e matérias que são objecto de estudo; (v) ser imparcial e não ficar preso a noções preconcebidas; (vi) ser sensível e estar atento a provas contraditórias.

No âmbito desta investigação, o Estudo de Caso é orientado, essencialmente, na perspectiva de estudo intrínseco, utilizando-se a terminologia de Stake (2007), a que corresponde, na perspectiva de Yin (2005), o estudo singular ou holístico. Esta perspectiva de abordagem implica uma particular e profunda atenção ao caso que é dado ou que suscita curiosidade do investigador, de modo a que este possa captar as características holísticas e significativas desse caso, ou seja, “aprender sobre esse caso em particular”, posto que tem “um interesse intrínseco” nele (Stake, 2007, p. 19). Esta perspectiva permite, ainda, como assinala Yin (2005), considerar a existência de sub-casos dentro do caso holístico, com a apresentação das suas especificidades.

Na planificação do Estudo de Caso, procurámos observar os passos recomendados, nomeadamente, por Yin (2005), designadamente: a) a definição do caso ou unidades de análise; b) a escolha da modalidade de estudo adequada a cada caso ou situação a investigar, ou seja, estudo intrínseco ou singular, estudo instrumental, estudo múltiplo (como referimos acima, optámos pela primeira modalidade); c) a apresentação ou não do quadro teórico que deve servir de referencial ao desenrolar do estudo.

2. Explicitação do caso em estudo

Tal como resulta do tema desta investigação, o caso em estudo caracteriza-se pela sua grande complexidade, pois que não se trata, tão-somente, de fazer um estudo sobre a experiência curricular da Universidade de Cabo Verde, para a compreensão do modo como esta implementa a sua missão, traduzindo-a em propostas curriculares fundamentadas e condizentes com as necessidades de desenvolvimento do país. A complexidade do caso em apreço reside no facto de a Uni-CV ser

estudada no contexto da evolução do ensino superior público em Cabo Verde, no âmbito do qual emerge a universidade pública, traduzindo as *políticas nacionais de educação e formação*.

Com efeito, para se compreender a trajectória da Uni-CV, torna-se imprescindível o conhecimento do percurso anterior do ensino superior público, tendo em conta dois factos essenciais que configuram numa *ruptura na continuidade* do ensino superior público. Por um lado, a emergência da Uni-CV no sistema educativo traduziu-se numa ruptura, que se expressa em termos de profundidade de mudança paradigmática ao nível das opções conformadoras da missão e do alcance das actividades académicas na Uni-CV, em ordem a potenciar o desenvolvimento do país.

Por outro lado, o modelo de Universidade Pública incorpora, em certa medida, uma dimensão de continuidade, porque, não obstante a assunção dos propósitos de ruptura, a Uni-CV não deixou de valorar a experiência dos institutos públicos que a antecederam, tendo, de resto, “herdado” todo o pessoal docente e não docente em exercício de funções a tempo integral nesses institutos, os cursos que estes tinham em funcionamento, bem como os respectivos alunos, além das instalações, recursos materiais, pedagógicos e logísticos dos mesmos institutos.

Assim, o desempenho da Universidade Pública é largamente condicionado, positiva e negativamente, pelo legado dos antigos institutos do ensino superior público. Daí que para a compreensão do caso em estudo (Universidade de Cabo Verde), se revelasse indispensável que o estudo empírico abrangesse o percurso do ensino superior público, desde a criação, em 1979, do primeiro embrião de ensino superior no país independente até à integração na Uni-CV dos “activos” dos antigos institutos públicos (ISE, ISECMAR e INAG).

Em termos concretos, no âmbito do presente Estudo de Caso, foram realizados, em três fases distintas, os seguintes estudos específicos, ainda que complementares: 1º) estudo sobre a evolução do ensino superior público no contexto histórico do período pós-Independência de Cabo Verde; 2º) estudo sobre o processo de criação da Universidade de Cabo Verde e sua caracterização normativo-legal; 3º) estudo sobre a experiência de organização curricular na Uni-CV, ao nível dos seus processos e práticas de decisão, e sua adequação às necessidades nacionais de formação, com referência aos cinco primeiros anos de funcionamento da Universidade, tendo em devida consideração as percepções de professores, estudantes, dirigentes e dirigentes representativos do mundo laboral.

3. Design da Investigação

Como resulta do exposto nos itens anteriores, o desenvolvimento do presente Estudo de Caso obedeceu a uma matriz de planeamento que procurou elucidar o problema de investigação, captando

as características holísticas e significativas do caso, mediante a observância das premissas de natureza epistemológica e metodológica geralmente aceites na comunidade científica.

Assim, após a definição do problema, através da formulação da pergunta de partida acima citada, procedeu-se à respectiva contextualização, mediante a cartografia dos dados bibliográficos significativos sobre as temáticas inerentes ao objecto de estudo, ou seja sobre o currículo e a universidade, “numa perspectiva de actualização e de identificação de tendências” (Pacheco, 2006, p. 15) e “em busca de significados suscitados pelo problema”, mediante o confronto de perspectivas e visões diferenciadas (*Ibid.*, p. 16).

Para o aprimoramento da natureza e do escopo do problema de investigação, tornou-se necessário, explicitá-lo sob a forma de questões, cujas respostas trazem uma solução ou uma estratégia (seja total ou parcial) para que possamos direccionar o problema, ajudando a “orientar e estruturar as nossas respostas” (Lankshear & Knobel, 2008, p. 47).

Além do problema e das questões de investigação, o processo investigativo teve como referente a formulação de objectivos, que se referem às “tarefas ou componentes mais ou menos específicos que os pesquisadores vão empreender para satisfazer as suas intenções de pesquisa”, ou seja, o problema e as questões de investigação (*Ibid.*, p. 52).

A correlação estreita existente entre as questões e os objectivos de investigação (cf. quadro I) explica-se pelo facto de as primeiras terem sido formuladas para testar a coerência e a consistência dos objectivos constantes do Projecto de Tese. Este exercício, que teve lugar no início da realização dos estudos teórico-empíricos, fez com que os objectivos iniciais fossem mantidos no essencial, com ligeiras alterações, que visaram a sua melhor adequação à problemática.

Com efeito, os objectivos de investigação “orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados” (Pacheco, 2006, p. 16), contribuindo para clarificar o desenvolvimento das problemáticas teóricas e os indicadores metodológicos do estudo empírico, tendo em vista uma “percepção clara da nossa intenção de pesquisa” (Lankshear & Knobel, 2008 p. 52).

Não se tratando de um estudo experimental ou essencialmente quantitativo, não se afigurou indispensável a formulação de hipóteses de investigação, ainda que estas tenham estado subjacentes ou implícitas no trabalho de pesquisa, designadamente na formulação dos questionários para os estudos de perspectiva, configurando as chamadas “hipóteses emergentes”, ou seja, “hipóteses de trabalho” que resultam do “contexto metodológico e da reconstrução progressiva dos dados pelo investigador”, reformulando-se no decurso da investigação (Pacheco, 2006, p. 16).

Esquemáticamente, o desenho de investigação adoptado é o que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 1- Design da investigação

Questões de pesquisa	Estudos teórico-empíricos	Objectivos teórico-empíricos	Tarefas de estudo empírico	Timing
Qual o estado da arte da investigação científica sobre as concepções e tendências de desenvolvimento curricular?	Pesquisa teórica no campo de Estudos Curriculares	Analisar as concepções, práxis e tendências actuais de desenvolvimento curricular	Pesquisa bibliográfica/ Revisão da literatura	2009-2011
Qual o estado da arte da investigação científica sobre as concepções e tendências de desenvolvimento das universidades?	Pesquisa teórica sobre a evolução do conceito de Universidade	Analisar a evolução do conceito de Universidade e da problemática do conhecimento e do currículo no ensino superior	Pesquisa bibliográfica/ Revisão da literatura	2009-2011
Que opções e práticas têm caracterizado a reestruturação do sistema educativo no Cabo Verde Independente?	Análise das opções e práticas que caracterizaram a reestruturação do sistema educativo cabo-verdiano no período pós-Independência.	Compreender princípios, orientações, processos e mecanismos de formulação e implementação das decisões sobre a reestruturação do sistema educativo de Cabo Verde no período pós-independência	Recolha documental Análise documental	2009-2010
A evolução do ensino superior público, no período anterior ao da criação da Uni-CV, constitui um referencial para a estruturação e o desenvolvimento da universidade pública?	Estudo sobre a génese e a evolução do ensino superior público em Cabo Verde	Compreender as opções e os processos que caracterizaram a génese e a evolução do ensino superior público em Cabo Verde até à criação da Universidade de Cabo Verde	Recolha de documentos legais e de normativos Análise documental	2009-2011
Como são traduzidos, no plano normativo, a missão e os valores matriciais da estruturação e funcionamento da Uni-CV?	Estudo sobre o processo de criação da Universidade de Cabo Verde e sua caracterização normativa	Descrever as opções fundamentais do processo de criação da Universidade de Cabo Verde e de sua estruturação normativa-legal	Recolha de documentos legais e de normativos Análise documental	2010-2011
Em que medida as opções curriculares e o desenvolvimento das actividades académicas da Uni-CV correspondem à sua missão de contribuir para o desenvolvimento do país?	Estudo da experiência de desenvolvimento curricular da Uni-CV nos seus cinco primeiros anos de funcionamento e sua adequação às necessidades nacionais de formação.	Analisar as opções de política formativa e curricular, as ofertas formativas e o desenvolvimento das actividades académicas, tendo em vista o cumprimento da missão da Uni-CV	Recolha de documentos; Entrevistas a dirigentes da Uni-CV e de entidades representativas do mundo laboral; Inquéritos por questionário a alunos e docentes da Uni-CV; Análise documental; Análise de conteúdo; Análise estatística;	2010-2011

4. Técnicas de recolha e análise de dados

Os três estudos empíricos conformadores do caso em estudo encontram-se interligados, ainda que exista uma relação de sequência entre os dois primeiros e o último. Na sua realização, foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha e análise de dados:

4.1. Técnicas de recolha de dados

Tratando-se de um Estudo de Caso centrado num país e numa instituição, na sua evolução histórica, tomou-se em devida consideração o *método histórico* (Fox, 1997; De Ketele e Roegiers, 1999), posto que este permite contextualizar a investigação nos seus espaços específicos, através da articulação entre o social, o económico, o político e o cultural. Esta abordagem será implementada essencialmente em relação ao primeiro estudo, no qual se fará a abordagem das opções e práticas assumidas ao nível do ensino superior público, no contexto da evolução do sistema educativo.

Para a realização deste estudo, com a observância do método histórico, a técnica de investigação utilizada foi a **pesquisa documental**, com o recurso às fontes primárias e secundárias, a que se referem, nomeadamente, Cohen e Manion (1994) e Bell (1993), com o propósito de explicitar, compreender a realidade do ensino superior cabo-verdiano no que diz respeito tanto à sua criação como aos modos de organização e aos processos de decisão e implementação dos currículos e, em geral, das actividades académicas.

Além do recurso a diversos diplomas legais, a textos originais e a outros documentos idóneos, e porque, em diversas situações, se tornou indispensável cartografar o passado em termos de expressão quantitativa das evidências, nomeadamente ao nível das ofertas formativas, sua frequência e titulação académica, assumiu, igualmente, importância fundamental a utilização da técnica de recolha dos *dados estatísticos*, que constituem importante componente dos *registos cursivos*, a que se refere Lee (2002, pp. 99-100), obtidos tanto através de anuários estatísticos oficiais sobre a educação como de arquivos privativos, incluindo arquivos mortos, das instituições estudadas e arquivos pessoais de personalidades cujo percurso profissional esteve estreitamente ligado à vida das mesmas instituições.

No concernente ao segundo terço de estudos, utilizou-se igualmente a técnica da pesquisa documental, tendo como fontes fundamentais os diplomas legais e os diversos regulamentos aprovados pelos órgãos de governo da Uni-CV, além das não menos importantes Notas Explicativas dos referidos normativos, que se incluem, igualmente, no conceito de registos cursivos.

Se, nos estudos acabados de referir, foram utilizados apenas métodos não interferentes de investigação, ou seja, processos de obtenção de dados que não envolvem a recolha directa de informações junto dos sujeitos investigados e, por isso, se presume que “evitam problemas causados pela presença do investigador” (Lee, 2002, pp. 15-16), já no que respeita ao terceiro grupo de estudos, àqueles métodos foram associados métodos interferentes, na acepção referida por Lee (2007). Assim, foram realizadas entrevistas e inquéritos por questionário, que complementaram a pesquisa documental.

A opção pelas técnicas do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário resultou da ponderação das vantagens e das desvantagens que costumam ser-lhes assinaladas, procurando potenciar as primeiras e anular ou limitar ao máximo a influência destas últimas. Efectivamente, se, como assinala Lee (2007, pp. 16-21), estas técnicas são susceptíveis de levar os respondentes a “suscitar impressões de si próprios de molde a manter o seu estatuto” aos olhos do investigador, sobretudo no caso da entrevista, ou a “declararem exageradamente comportamentos socialmente desejáveis”, ou “mudar as atitudes e o comportamento”, por saberem estar a ser estudados, o estado da arte da investigação permite fazer uso de princípios e modos de actuação capazes de contornar, limitar ou mesmo anular tais inconvenientes.

Assim, na implementação das duas técnicas de recolha de dados, tomámos em devida conta as regras de procedimento recomendadas, nomeadamente, por Lima (2006, pp. 142-148), como a prévia “obtenção do consentimento informado dos participantes” sobre a natureza, o objectivo e os aspectos cruciais da investigação, a salvaguarda da “confidencialidade da informação” recebida, a protecção da “privacidade” e a salvaguarda do “anonimato” dos respondentes, entre outras questões éticas que devem prevalecer na investigação.

Com as devidas cautelas na sua concepção e realização, de modo a suscitar dos respondentes atitudes de colaboração consciente e construtiva (em vez de atitudes de dissimulação ou de enviesamento das respostas, a que aludimos atrás), as entrevistas e os questionários apresentam reconhecidas vantagens. Com efeito, enquanto métodos de inquirição, permitem captar as representações dos sujeitos em relação a dados concretos (Ghiglione & Matalon, 1997), para uma melhor descrição e compreensão da complexa realidade em estudo, e são altamente eficazes, apresentando-se como “óptimos métodos para se obter rapidamente uma larga quantidade de informação” (Pereira, 2004, p.53).

De resto, a utilização combinada dos métodos não interferentes e interferentes é valorada mesmo por autores, como Lee (2007), que assinalam inconvenientes reais ou potenciais a estes últimos. Com efeito, reconhecendo que, *a priori*, não existe método algum que seja absolutamente infalível, Lee (*Ibid.*, p. 23) afirma que “a configuração de diferentes métodos, uma vez que cada um

deles é falível de uma maneira específica, dá maior credibilidade (...) do que o excesso de confiança num único método”.

Enfim, a opção feita, neste estudo, no sentido da utilização combinada das abordagens qualitativa e quantitativa, assim como de diferentes técnicas de investigação e de fontes diferenciadas de informação, como preconizam diversos autores, como Erickson (1986) e Stake (2007), possibilita diferentes tipos de *triangulação* (Stake, 2007), o que contribui para assegurar a validade científica da investigação, considerada nas suas diversas dimensões, nomeadamente nas apontadas por Ghiglione e Matalon (1997): validade de conteúdo, validade preditiva, validade comparativa e validade interpretativa.

4.2. Técnicas de análise de dados

Nos três grupos de estudos assinalados, e em decorrência das técnicas de recolha de dados atrás referenciadas, foram utilizadas, como técnicas de análise de dados, a análise estatística e a análise de conteúdo.

Tal como assinalam Almeida e Freire (2008), o recurso à **análise estatística** no tratamento de dados confere ao investigador a possibilidade de, no final, “defender ou não um significado específico para os seus dados”, quer em termos de “significância intrínseca”, em que se atenta no significado ou sentido dos dados, ponderando “em que medida tais resultados foram aqueles e não podiam ser outros”, quer em termos de “significância estatística”, que permite, nomeadamente, informar se uma correlação observada pode assumir-se como estatisticamente significativa e não resultado de mero caso.

A análise estatística foi utilizada em relação aos dois tipos de dados recolhidos a saber: a análise dos dados cursivos, ou seja de dados estatísticos recolhidos nos arquivos, anuários e outros documentos, e a análise estatística dos dados dos inquéritos levados a efeito. A análise de dados estatísticos constantes de documentos ajudou a reflectir sobre a evolução da capacidade interna de resposta à procura do conhecimento por parte dos cabo-verdianos, servindo de referência para problematizar os resultados alcançados nesse processo, quer no âmbito das instituições de ensino superior predecessoras da Uni-CV, quer no quadro da actuação desta última. A análise estatística dos dados dos inquéritos processou-se através da utilização das ferramentas do Excel, de modo a permitir o tratamento de um enorme volume de dados resultantes da resposta a um vasto leque de questões que se prendem com a experiência curricular nos cinco primeiros anos da Uni-CV, na perspectiva dos docentes e alunos inquiridos.

A **análise de conteúdo** incidiu sobre “dados invocados pelo investigador” (documentos de arquivo, legislação) e “dados suscitados pelo investigador” (entrevistas, principalmente, e inquéritos por questionário, nalguns poucos itens de questões abertas), tal como são explicados por Esteves (2006, p. 107), tendo obedecido a uma categorização que mais se aproxima dos “procedimentos abertos” ou “exploratórios” (*Ibid.*, p. 110), não propriamente porque faleciam referências teóricas e metodológicas para a descrição e explicação dos fenómenos, mas, sobretudo, porque a profusão dos dados empíricos emergentes requereu a reformulação do quadro classificatório inicialmente proposto, particularmente em termos de explicitação de subcategorias.

Na análise de conteúdo, utilizou-se, basicamente, a análise categorial, com o “desmembramento do texto “em unidades, em categorias, segundo agrupamentos analógicos”, sendo a categorização utilizada a “análise temática”, que é “eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples”, como acontece no caso das entrevistas realizadas (Bardin, 2008, p. 199).

Os dados de registo ou de arquivo, resultantes da pesquisa documental, e os dados de perspectiva, advenientes das entrevistas e dos inquéritos, foram analisados segundo a “estratégia de triangulação concomitante” (Lee, 2007, p. 219), que tem lugar quando o investigador utiliza dois métodos diferentes, geralmente qualitativos e quantitativos, na tentativa de “confirmar, fazer validação cruzada ou corroborar resultados de um único estudo”. Dito de outro modo, os resultados da aplicação dos dois métodos são objecto de uma interpretação susceptível de permitir “assinalar a convergência dos resultados como uma forma de fortalecer as alegações de conhecimento do estudo ou explicar qualquer falta de convergência que possa ocorrer” (*Ibid.*).

As fases de recolha e *análise de dados* permitiram o aprofundamento dos objectivos de investigação e extrair ilações importantes para a melhoria ulterior do desempenho da universidade pública e que são, do mesmo passo, susceptíveis de diversos tipos de generalizações, analisados por Stake (2005), desde as *generalizações menores*, que permitem aos leitores do estudo alargarem a memória dos acontecimentos, passando pelas *generalizações naturalistas*, em que, a partir dos casos particulares, as pessoas podem aprender muitas coisas gerais, até às *generalizações maiores ou proposicionais*, em que a interpretação dos dados leva os investigadores “a tirar as suas próprias conclusões” a partir das suas observações e de outros dados (*Ibid.*, p.24).

No processo de recolha e análise de dados, seguiu-se, no essencial, a estratégia exploratória sequencial, que, de acordo com Creswell (2007, p. 218), é caracterizada “por uma fase inicial de colecta e análise de dados qualitativos, seguida por uma fase de colecta e análise de dados quantitativos”, dando-se, assim prioridade ao aspecto qualitativo do estudo, sendo os resultados dessas duas fases “integrados durante a fase da interpretação”.

O objectivo desta estratégia é, pois, usar dados e resultados quantitativos para completar os dados e resultados qualitativos, auxiliando o investigador na interpretação dos resultados do estudo. Como assinala Creswell, este método é útil para o pesquisador que quer explorar um fenómeno, mas que também quer expandir os resultados qualitativos.

Esquemáticamente, o modelo de recolha e análise de dados empíricos é o que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 2- Modelo de recolha e análise de dados

Estudos	Tipos de dados		Técnicas de recolha	Técnicas de análise	Data
	Dados de arquivo	Dados de perspectiva			
Estudo sobre a evolução do ensino superior público no contexto histórico do período pós-Independência de Cabo Verde	Programas de Governo; Diplomas legais; Documentos de política educacional Documentos oficiais diversos		Recolha documental Recolha de dados estatísticos	Análise documental	2009-2011
		Entrevistas a dirigentes da Uni-CV; Entrevistas a dirigentes de sectores público e privado do mercado de trabalho	Entrevistas semi-estruturadas	Análise de conteúdo	
Estudo sobre o processo de criação da Universidade de Cabo Verde e sua caracterização normativo-legal	Documentos Oficiais Diplomas legais Normativos da Uni-CV		Recolha documental	Análise documental	2010-2011
Estudo sobre a experiência dos primeiros anos de organização curricular na Uni-CV, ao nível dos seus processos e práticas de decisão, e sua adequação às necessidades nacionais de formação	Documentos Oficiais Dossiers curriculares		Recolha documental	Análise de conteúdo	2010-2011
		Entrevistas a dirigentes da Uni-CV; Entrevistas a dirigentes de sectores público e privado do mercado de trabalho; Inquéritos a docentes Inquéritos a alunos	Entrevistas semi-estruturadas Inquéritos por mostragem aleatória	Análise de conteúdo Análise estatística	

Como elucida o quadro, os dois primeiros estudos consistiram na recolha e análise de dados de natureza predominantemente qualitativa, ainda que alguns dos documentos oficiais recolhidos e analisados contenham dados estatísticos, que permitiram ilustrar e completar os dados qualitativos. O terceiro estudo constitui uma combinação relativamente equilibrada dos dados qualitativos e quantitativos, cuja sequenciação temporal corresponde à da estratégia exploratória sequencial, ainda que a ordem de sua apresentação na Tese sofra alguma variação, por razões que relevam da natureza e origem dos dados de perspectiva. Assim, embora tenham sido realizadas todas as entrevistas antes dos inquéritos, a ordem de apresentação dos dados na Tese obedece à seguinte sistemática, em que os dados provenientes de fontes internas da Uni-CV precedem aos de fontes externas: (i) entrevistas a dirigentes da Uni-CV; (ii) inquéritos aos docentes; (iii) inquérito aos alunos; (iv) entrevistas a entidades representativas do mundo laboral.

5. Procedimentos seguidos na realização das entrevistas e dos inquéritos

Na utilização dos métodos interferentes de investigação acima referidos, foram realizadas 9 entrevistas e levados a cabo 2 inquéritos por questionário, os quais, como referimos, se revelaram complementares para a viabilização dos objectivos de investigação prosseguidos.

5.1. As entrevistas

Como se referiu atrás, as entrevistas realizadas foram de natureza semi-estruturada, cuja maior flexibilidade em relação às de tipo estruturado “possibilita um contacto mais íntimo” entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a “exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (Laville & Dionne, 1999, p. 189).

Para a realização das entrevistas, foram seleccionadas 10 personalidades, das quais passamos a fazer uma breve caracterização:

- a) Dos 10 entrevistados, 6 eram dirigentes da Uni-CV e 4 dirigentes de entidades representativas do mundo laboral;
- b) Dos 6 dirigentes da Uni-CV, 3 exerciam funções a nível da Reitoria, como responsáveis pelos pelouros da graduação e da pós-graduação, e 3 eram presidentes das maiores unidades orgânicas da Uni-CV;
- c) Dos 4 dirigentes de entidades representativas do mundo laboral, 2 eram membros do Governo responsáveis pelos sectores da Administração Pública e da Educação (tradicionalmente, os maiores empregadores dos diplomados do ensino superior público) e 2 eram dirigentes das Câmaras

de Comércio, Indústria e Serviços das regiões de Sotavento e de Barlavento, nas quais se filiam em empresas das ilhas do Sul e do Norte, respectivamente.

d) Todos os entrevistados tinham idades superiores a 40 anos e formação superior, sendo 2 a nível da graduação e os restantes a nível da pós-graduação (incluíam-se nesta última situação três doutorados e dois mestres, que eram dirigentes da Uni-CV).

As entrevistas com dirigentes da Uni-CV, a nível da Reitoria e de Unidades Orgânicas, destinaram-se ao levantamento de dados e perspectivas sobre a experiência de desenvolvimento curricular no ensino superior público e, em especial, na universidade pública.

As entrevistas com dirigentes representativos do mundo do trabalho, tanto do sector público como do sector privado, tiveram por objectivo o levantamento das percepções, sobre a qualidade e a pertinência da formação ministrada pelo ensino superior público cabo-verdiano, em geral, e pela Uni-CV, em particular, assim como acerca do perfil dos diplomados e o seu desempenho no mercado de trabalho.

As entrevistas obedeceram a protocolos previamente validados por acordo de juízes, em número de três, incluindo o autor do estudo, sendo os dois restantes docentes doutorados da Uni-CV na área da Educação. Da validação não se verificaram disparidades na apreciação das questões e respectiva categorização por grandes blocos, apenas se tendo registado um pedido de informação sobre outras técnicas a serem utilizadas pelo autor do estudo, em complemento com as citadas entrevistas.

Na sequência do acordo de juízes, os questionários foram submetidos à validação do Orientador, que sugeriu algumas alterações, que foram absorvidas, após o que os protocolos das entrevistas revestiram a forma final (Cf. Anexos).

As diversas entrevistas utilizadas foram de natureza semi-dirigida, semi-estruturada ou semi-directiva. Como referem Quivy e Campenhoud (1992, p.194), a entrevista semi-dirigida “não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”.

Obtido o consentimento informado dos entrevistados, as entrevistas foram concedidas oralmente, salvo no caso de um dirigente da Uni-CV que, invocando disponibilidade de tempo, preferiu fazê-lo por escrito, focalizando-se apenas nas actividades mais recentes de concepção do desenvolvimento curricular, visto não ter acompanhado, *ab initio*, o percurso curricular da Uni-CV

As nove entrevistas orais decorreram nos gabinetes de trabalho dos investigados, salvo num caso, em que o entrevistado preferiu o do investigador, por o considerar mais apropriado. Todas as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas sob a forma de textos, que foram dados a

conhecer aos entrevistados, para validação e eventuais correcções, antes da respectiva análise de conteúdo temática.

5.2. Os inquéritos

Os inquéritos por questionário aos docentes da Uni-CV e aos alunos dos cursos de graduação da mesma universidade foram objecto de pré-testagem junto de alunos e docentes de duas unidades orgânicas da Praia, a fim de se aferir, aprioristicamente, acerca da inteligibilidade das questões, adequação destas à sensibilidade e às perspectivas dos investigados e facilidade de resposta aos diversos itens. Dos pré-testes realizados, não se registaram quaisquer críticas ou sugestões, salvo a observação de um aluno no sentido de serem realizados inquéritos do tipo com mais frequência, para “dar voz aos estudantes”. As respostas aos testes (projectos de questionários) tiveram a duração máxima de vinte e dois minutos, no caso dos docentes, e de dezoito minutos, no caso dos alunos.

Na elaboração dos questionários, procurou-se diversificar os tipos de perguntas. Assim, e tendo em conta as classificações de Tuckman (2000), que distingue perguntas directas e indirectas, específicas e não específicas, referidas a factos ou opiniões, em forma de questões ou afirmações, de resposta pré-determinada ou de resposta-chave, foi dada prioridade às questões directas, específicas, expressas de forma afirmativa e relativas a factos ou opiniões, sendo estas últimas em maior número.

No que concerne à forma de apresentação das questões, foram consideradas as diferentes possibilidades apresentadas por Bell (1993) e Creswel (2007), de entre as quais as questões abertas e fechadas, tendo sido preferidas estas últimas, que assumiram, na sua maioria, a forma de “escalas contínuas” (de 1 a 5) e algumas sob a forma de “escalas categóricas” (sim/não), a que se refere Creswell (*Ibid.*, p. 165).

No entanto, foram introduzidas algumas questões abertas, de modo a que os respondentes pudessem expressar, compreensivamente, suas percepções ou perspectivas. Neste caso, através dos próprios inquéritos por questionário, que são, eminentemente, técnicas de pesquisa quantitativa, logrou-se alguma combinação com a abordagem qualitativa.

O facto de os questionários apresentarem, ainda, questões com alternativas de resposta ou formato de escolha múltipla não ignorou a advertência feita por alguns autores, designadamente por Almeida e Freire (2008, p. 152), que aludem ao “problema das respostas ao caso”, ou seja, de respostas de sujeitos que assinalam um item sem conhecer realmente a resposta correcta. Com efeito, entendemos que, nos casos em estudo, esse problema não se colocou, ou não teve relevância significativa, posto que as questões colocadas têm a ver com assuntos correntes na vida dos

estudantes e docentes e, outrossim, na sua formulação, evitou-se a utilização de conceitos ou termos que não se integrassem no vocabulário usual dos respondentes, precaução que pudemos confirmar na testagem dos formulários.

No caso dos inquéritos aos docentes, teve-se em conta a população dos docentes em exercício de funções a tempo inteiro na Uni-CV, excluindo-se os docentes recrutados em regime de tempo parcial, pois que estes, além de possuírem vínculos laborais com outras instituições, têm, em princípio, uma vida efémera e muito limitada na vida da Uni-CV, onde permanecem apenas para leccionação das horas lectivas a seu cargo, normalmente, durante um semestre lectivo.

A partir da população, definiu-se uma amostra estatística de 20%, apurando-se, assim, o número de inquiridos, que foi repartido, proporcionalmente, segundo os sexos, em conformidade com o quadro nº 3.

Quadro 3- População e Amostra (Docentes a tempo inteiro)

População			Amostra estatística 20%		
F	M	MF	F	M	MF
72	113	185	14	23	37
39%	61%	100%	38%	62%	100%

Os inquéritos foram distribuídos a docentes a tempo inteiro em exercício de funções nas diversas unidades orgânicas, segundo uma amostra aleatória, sem que houvesse, contudo, da parte do investigador, a preocupação de, neste caso, aplicar o critério da distribuição proporcional dos inquiridos por tais unidades, por tal não se afigurar relevante, tendo em conta o princípio da mobilidade do docente da Uni-CV entre as unidades orgânicas. Com efeito, nos termos estatutários, o docente é contratado para leccionar em uma ou mais unidades orgânicas, em função das suas habilitações e das necessidades funcionais.

Responderam ao inquérito 37 docentes, dos quais 14 do género feminino e 23 do género masculino, correspondentes a 38% e 62%, respectivamente do total, o que coincide, plenamente com a amostra pré-estabelecida (vide quadro 3, supra, e quadro 4, a seguir).

Se bem que a amostra não foi definida em função da idade, do grau académico e da unidade orgânica dos inquiridos, os quadros 4 a 6, que se seguem, permitem uma caracterização mais ampla dos respondentes.

Quadro 4- Respondentes por sexo e faixa etária

Faixa etária	Género		Total respondentes
	F	M	
Idade			
20-29	2	1	3
30-39	7	7	14
40-49	2	8	10
>49	3	7	10
Total Geral	14	23	37

Este quadro evidencia que a maior parte dos docentes (73% do total) possui idade inferior a 50 anos, situando-se os restantes (27%) na faixa etária imediatamente a seguir (50 ou mais anos).

Quadro 5- Respondentes por sexo e grau académico

Grau académico	F	M	Total	%
Doutoramento	2	9	11	30%
Licenciatura	2	4	6	16%
Mestrado	10	10	20	54%
Total Geral	14	23	37	

Tendo em conta os dados relativos à composição do corpo docente da Uni-CV a tempo integral, por grau académico, fornecidos pelos Serviços Administrativos (vide quadro 6, a seguir), constata-se que apenas a percentagem dos respondentes com o grau de Mestrado corresponde à da respectiva população, ficando os inquiridos com os graus académicos de doutor e licenciado acima e abaixo dos dados da respectiva população.

Quadro 6- Docentes a tempo inteiro por grau académico (população)

Grau académico	F	M	Total	%
Doutor	9	17	26	14%
Licenc	24	36	60	32%
Mestre	39	60	99	54%
Total Geral	72	113	185	

Fonte: Serviços Administrativos da Uni-CV, 2011

Em relação ao inquérito aos estudantes, a opção pelos alunos dos cursos de graduação teve em conta o peso preponderante dos alunos destes cursos na população estudantil da Uni-CV (84%) e, em especial, o facto de que, no actual contexto, tais cursos são os únicos regulares ou tendencialmente regulares, enquanto os cursos de pós-graduação e de estudos superiores profissionalizantes (CESP) são oferecidos pontualmente, em função das possibilidades de sua realização, dependentes da mobilização de parcerias internas e externas.

Por outro lado, o facto de estes últimos funcionarem, em regra, em períodos pós-laborais, dificultaria imenso a sua realização, devido às dificuldades de contacto, agravadas, no caso dos CESP. Em todo o caso, o factor mais relevante na definição da população abrangida pelo estudo tem a ver com a necessidade de focalização da investigação, evitando, por conseguinte, a sua dispersão.

A partir da população, foi definida uma amostra de 150 inquiridos, segundo a fórmula $n^\circ \text{ de itens} \times 10$ (Almeida & Freire, 2008), tomando-se em consideração apenas as perguntas relacionadas com as variáveis independentes, tal como se explicita no quadro 7, que se segue:

Quadro 7- N° de itens do questionário a alunos referentes a variáveis independentes

Categorias	N°	Itens
Motivo de escolha da Uni-CV	1	Indique porque escolheu a Uni-CV para fazer a sua formação (Assinale com um X a(s) resposta(s) pertinente(s))
Integração institucional	2	Considera que foi bem acolhido na Uni-CV, no início da sua formação?
	3	Se pertence a qualquer dos órgãos anteriormente referidos, aprecie, na escala de 1 a 5, o grau de seu desempenho para a melhoria da qualidade do ensino na universidade
	4	O desempenho da Associação tem contribuído para a resolução dos problemas que afectam os estudantes
	5	Se respondeu Sim à questão anterior, refere até 3 aspectos que conheceram melhorias com o contributo da Associação Académica
	6	Se respondeu Não, indique até três razões do deficiente desempenho da Associação Académica
	7	Ao ingressar no curso, teve dificuldades em acompanhar as actividades académicas?
	8	Se respondeu Sim à questão anterior, indique, na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), o grau de dificuldades tendo em conta as causas seguintes...
Questões organizacionais e logísticas	9	Refira-se ao grau de envolvimento dos estudantes no seu processo de formação, assinalando com um X as afirmações seguintes
	10	Na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), aprecie o grau de adequação das condições organizações e logísticas que se seguem às necessidades de formação...
Qualidade do processo de ensino-aprendizagem	11	Na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), aprecie a forma como se realiza o processo de aprendizagem no curso que frequenta, tendo em conta as asserções seguintes...
	12	Na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), aprecie o grau de importância das actividades que se seguem na sua aprendizagem...
Grau de satisfação e expectativas de realização	13	Na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), aprecie o seu grau de satisfação com o curso, tendo em conta as asserções que se segue...
	14	Voltaria a entrar na universidade se tivesse que o fazer neste momento?
	15	Voltaria a ingressar no curso que frequenta caso tivesse que fazer a escolha neste momento

O número de estudantes constantes da amostra foi repartido, proporcionalmente, por unidade orgânica e por sexo, conforme o quadro 8, seguindo-se a selecção aleatória dos alunos a serem inquiridos:

Quadro 8- População e Amostra (alunos de licenciatura)

Unidade Orgânica (UO)	População				Amostra			
	F	M	MF	% por UO	F	M	MF	% por UO
DCT	591	632	1223	38%	27	29	56	37%
DECM	104	242	346	11%	5	11	16	11%
DCSH	867	387	1254	39%	40	18	58	39%
ENG	278	144	392	12%	13	7	20	13%
Total Uni-CV	1840	1405	3215		85	65	150	
% Uni-CV por sexo	57%	43%			57%	43%		

Como se assinalou, em ambos os inquéritos, a selecção dos inquiridos processou-se através de uma amostra aleatória, seguindo a recomendação de Creswell (*Ibid.*, p.164): “seleccionar uma amostra aleatória na qual qualquer pessoa da população tenha probabilidade igual de ser seleccionada” (uma amostra sistémica ou de probabilidade), obedecendo-se, assim, a uma premissa necessária para que os dados recolhidos a partir da amostra possam ser generalizados a toda a população, tal como sustenta o mesmo autor (*Ibid.*, p. 222).

Par o efeito, a partir das bases de dados das populações de docentes e alunos, e de acordo com as amostras constantes dos quadros acima referidos, foram aleatoriamente seleccionados os inquiridos, que foram convidados a colaborar na realização dos inquéritos através dos respectivos e-mails institucionais, via através da qual foram não só foram remetidos os questionários como

fornecidas as informações e indicações pertinentes para o preenchimento e a devolução dos questionários.

Tal como a distribuição dos formulários dos inquiridos, a devolução destes, devidamente preenchidos, foi feita via e-mail. De notar que os formulários foram concebidos de modo a que, uma vez preenchidos, os dados deles constantes pudessem ser transpostos, de forma automática, para as respectivas bases de dados de Excel, transponíveis, igualmente, para o SPSS, por exemplo.

Com a previsão inicial de serem preenchidos e devolvidos no período de 13 de Fevereiro a 15 de Março de 2011, este prazo teve de ser prorrogado até 15 de Abril, em virtude de, nesse prazo, um número expressivo de respondentes, sobretudo estudantes de uma das unidades orgânicas, não ter respondido aos questionários, facto que levou a que estes fossem enviados a novos destinatários, seleccionados aleatoriamente, acabando-se, finalmente, por se lograr, em cada caso, um número de respondentes correspondente ao previsto nas amostras.

Responderam ao inquérito 162 alunos, com a seguinte repartição por unidade orgânica e por sexo, de acordo com o quadro 9:

- a) São do sexo masculino 68 respondente, ou seja, 42% do total dos inquiridos;
- b) 94 inquiridos são do sexo feminino, o que corresponde a 58% do total;
- c) Pertencem ao DCT 58 inquiridos, que correspondem a 36% do total;
- b) São do DECM 19 inquiridos, que correspondem a 12% do total;
- c) 60 inquiridos, ou seja, 37% do total, pertencem ao DCSH;
- d) São da ENG 25 inquiridos, correspondentes a 15% do total.

Quadro 9- Respondentes (alunos de licenciatura)

Unidade Orgânica (UO)	F	M	MF	% por UO
DCT	28	30	58	36%
DECM	7	12	19	12%
DCSH	41	19	60	37%
ENG	18	7	25	15%
Total Uni-CV	94	68	162	100%

A análise dos dois últimos quadros revela que a caracterização dos respondentes corresponde, no essencial, à estratificação da amostra pré-estabelecida, sendo irrelevantes as variações registadas, que se explicam por se ter verificado um número de respondentes ligeiramente superior ao da amostra. Este facto deveu-se à circunstância de alguns dos inquiridos terem respondido com significativo atraso, quando o investigador já não contava que o fizessem e, por isso, fizera expedir novos formulários para a completação dos números constantes da amostra.

6. Questões éticas da investigação

Nas diversas fases do estudo, não foram descuradas as questões éticas que devem ser tidas na investigação, nomeadamente:

a) A negociação do desenvolvimento da investigação (Flores, 2003), quer sobre os momentos mais apropriados para a recolha ou consulta dos documentos, quer acerca do *timing*, local e demais condições de realização das entrevistas e dos inquéritos por questionário;

b) A obtenção do consentimento informado dos participantes (Flores, 2003; Lima, 2006), através das diversas formas de contacto utilizadas, quer anteriores à realização das entrevistas e dos inquéritos (encontros breves, formais e informais; sessões de esclarecimento com alunos; contactos por correio electrónico e outros mecanismos de comunicação interna da Uni-CV), quer por ocasião da realização das entrevistas e dos inquéritos;

c) A preservação da confidencialidade dos dados e do anonimato dos respondentes (Flores, 2003; Lima, 2006), garantida em todos os contactos estabelecidos, nos protocolos ou formulários das entrevistas e dos inquéritos e no tratamento e análise dos dados de perspectiva;

d) Uma cuidada atenção ao modo como o investigador deve posicionar-se na condução e no desenvolvimento da investigação (Flores, *Ibid.*), nomeadamente através da assunção de uma postura susceptível de favorecer a expressão livre, desinibida e autêntica das opiniões e perspectivas dos respondentes. Assim, a capacidade de diálogo, a independência e a isenção em relação a factos e acontecimentos controversos ocorridos na Uni-CV durante o processo investigativo foram alguns dos aspectos que permitiram realizar, com a normalidade requerida, os estudos empíricos, particularmente os de perspectiva.

De entre outros princípios éticos tomados em consideração na presente investigação, destacamos ainda o respeito pelas pessoas, a conduta responsável e auto-reflexiva e o respeito pela propriedade intelectual (Lima 2006), assim como os de objectivação e transparência (Laville & Dionne, 1999), sendo estes dois últimos encarados na perspectiva de que devem ser dados a conhecer todos os factores levados em conta, discutidos e analisados pelo investigador desde a problemática às conclusões, de modo a que outros possam indagar “se seria possível proceder de outra forma e chegar a outra coisa” (*Ibid.*, pp.238-239).

Os dois últimos princípios, observados, nomeadamente, através do acordo ou conferência de juízes e da supervisão do Orientador, apresentam-se na linha da recomendação de Lankashear e Knobel (2008, p. 300) quanto à realização de “auditorias de pessoas de fora”, susceptíveis de contribuir para o reforço da “validade comunicativa” e da “confiabilidade” do estudo.

CAPÍTULO IV - EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM CABO VERDE

1. O Estado independente e a edificação de um novo sistema educativo

Quando, a 5 de Julho de 1975, Cabo Verde ascendeu à Independência Nacional, após cerca de cinco séculos de sujeição à soberania portuguesa, o ensino herdado da época colonial “caracterizava-se por ser altamente selectivo, discriminatório, inadaptado às necessidades do país e aos interesses das populações” (Pereira, 1985, p. 33). Além da insuficiência e inadequação das infra-estruturas de ensino, designadamente salas de aula, “o quadro docente era constituído por professores sem preparação específica; os programas e manuais correspondiam, naturalmente, ao tipo de ensino que servia interesses do colonialismo” e “o serviço de apoio pedagógico e administrativo era praticamente inexistente” (*Ibid.*, p. 34). Por outro lado, “67 por cento da população adulta da época era constituída por analfabetos, taxa que, nos meios rurais, rondava os 80 por cento” (*Ibid.*).

A esse quadro acresce o facto de que, apesar de legalmente consagrado, o ensino primário obrigatório e gratuito de quatro anos não era acessível a todos, motivo pelo qual o novo Estado decidiu “dar uma atenção especial à educação nacional”, consagrando, no seu primeiro Programa de Governo (1975, pp. 17-18), as seguintes medidas de política educativa:

- “1-Preparar a reforma do ensino e adoptar novos programas de estudos, de acordo com a nossa realidade e as nossas necessidades;
- 2-Aumentar a rede das escolas primárias;
- 3-Assistir os alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população;
- 4-Organizar cursos de capacitação dos professores primários e liceais;
- 5-Recrutar professores qualificados para os liceus e escolas técnicas, a fim de elevar o nível dos conhecimentos ministrados”.

A par da implementação de tais medidas, é promovida “uma campanha de alfabetização de adultos em diversos pontos do país e nos locais de trabalho” (Pereira, 1980, p. 19), inspirando-se na “palavra de ordem” do Fundador da Nacionalidade Cabo-verdiana, segundo a qual “todos os que sabem ensinam aos que não sabem” (Cabral, 1974, p. 50).

Dois anos após a Independência, estava configurado o projecto do “Novo Sistema de Ensino” (Ministério da Educação e Cultura, 1997), que traduzia a “necessidade de uma transformação profunda do sistema de educação deixado pelo regime colonial” (p. 3), prevendo para o efeito seis etapas, que abrangiam o período de 1977/78 a 1982/83 (pp. 7 e 8), durante as quais se preconizava, designadamente: a “consolidação do ensino primário de 4 anos, generalizando as experiências de renovação da escola”; a reformulação dos programas do 1º e 2º anos do ciclo preparatório do ensino secundário, com vista ao lançamento do ensino básico complementar (5ª e 6ª classes); o

aperfeiçoamento dos programas do ensino liceal e técnico e o lançamento experimental de algumas escolas técnico-profissionais; a generalização do ensino básico complementar; a revisão dos programas do ensino secundário básico (3 anos) e complementar (dois anos); o funcionamento da nova escola de formação de professores.

O Projecto de Novo Sistema de Ensino, saído do Encontro Nacional de Quadros da Educação, realizado em Agosto e Setembro de 1977, ocupava-se, ainda, da definição dos objectivos gerais e da enunciação dos princípios de base do sistema nacional de educação, da estrutura, objectivos específicos e planos de estudos de cada um dos subsistemas - educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário (básico e complementar ou pré-universitário) –, bem como da ligação entre estes e os subsistemas de formação profissional (Núcleos de Aprendizagem Profissional e Escolas Profissionais), de Ensino Médio e de Formação Superior (pp. 9 a 26), prevendo, de igual modo, o calendário de “lançamento dos programas” (p. 27) e os “critérios de acesso aos diversos níveis de ensino” (pp. 31-32). Outrossim, o Projecto apresentava a proposta de figurino, estrutura, objectivos e planos de estudos da nova Escola de Formação de Professores do Ensino Básico reformado, mediante a fusão das, então existentes, Escola do Magistério Primário e Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar (pp. 33 a 44), assim como da Educação Técnica Profissional (pp. 45-48) e da Educação de Adultos (pp. 49-51)

Independentemente do facto de a calendarização não ter sido cumprida na plenitude, é de se relevar, contudo, o facto de, com esse Projecto, se traduzir uma visão estratégica da educação nacional, através de um conjunto de acções e medidas visando a construção paulatina de um novo sistema de ensino, em sintonia com os desígnios de progresso do país.

Do enunciado das medidas de reforma preconizadas, constata-se que, apesar da prioridade dada, desde 1975, ao acesso de todas as crianças ao ensino primário, os demais níveis educativos não foram descurados. Tampouco foi negligenciada a preocupação com a qualidade da educação, posto que se tornava necessário garantir a cada cabo-verdiano “um mínimo de formação (...) numa escola reorientada de acordo com os interesses e realidades nacionais” (Pereira, 1983, p. 121)”. Assim, se era importante a “aplicação progressiva do novo programa de ensino”, não o era menos “a formação de professores a todos os níveis”, porquanto “podemos ter os melhores programas, as melhores intenções, mas se não houver gente capaz de interpretar correctamente esses programas e manuais (...) e transmitir correctamente os conhecimentos aos alunos, nada resolveremos” (Pires, 1980, p. 41).

É neste quadro de princípios de política educativa e curricular que se enquadra “o curso de formação de professores do ensino liceal na cidade da Praia (...), uma experiência interessante para o possível desenvolvimento dos estudos superiores no nosso país (Pires, 1980, p. 41). Paralelamente, foram abertas “várias escolas do Ciclo Preparatório” (5ª e 6ª classes), construídas

“várias instalações escolares” e “elaborado um programa de formação de quadros de acordo com as necessidades do nosso desenvolvimento económico e social” (*Ibid.*, pp. 41-42), programa esse que, nos anos subsequentes, seria implementado no país e, no caso da formação média e superior, essencialmente, no estrangeiro.

Além do esforço de generalização do acesso ao ensino básico elementar, dez anos após a Independência Nacional, os efectivos discentes do ensino básico complementar (5^a e 6^a classes) e do ensino liceal representavam já, sensivelmente, o dobro dos alunos matriculados em 1975, constituindo aposta do Governo o alargamento do segundo nível de ensino (o básico complementar) a toda a população escolarizável (Pereira, 1985, p. 35).

Dando prosseguimento à acção desenvolvida nos cinco primeiros anos de Independência, o Estado assume, na primeira Constituição formal do país (aprovada em Setembro de 1980 e revista em Fevereiro de 1981), o dever de promover gradualmente a gratuitidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino (artº 40º) e, do mesmo passo, consagra no Programa de Governo (1980-1985) medidas tendentes a:

- “a) Reduzir a taxa geral de analfabetismo, com prioridade nos meios rurais;
- a) Aumentar o rendimento escolar pela melhoria das condições de estudo (...), pela formação e superação dos professores e pelo aumento da assistência através do fornecimento de material pedagógico e suplemento alimentar aos alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas;
- a) Generalizar progressivamente a 6^a classe;
- b) Reformar o ensino secundário, reestruturar e alargar o ensino técnico;
- c) Lançar as primeiras escolas de formação profissional;
- d) Aumentar e racionalizar a formação no exterior nas áreas não ministradas no país;
- e) Desenvolver estudos e pesquisas com vista a melhorar a eficácia do ensino;
- f) Implementar a rede nacional de infantários”.

Em relação a esta última medida, importa referir que o ensino pré-primário havia sido suspenso em 1975, em virtude do facto de ter sido “instituído pela administração colonial sem que para isso tivesse criado o mínimo de condições necessárias” (Pereira, 1985, p. 35). Com efeito, o ensino pré-primário (ou “classe pré-primária”), criado pelo poder colonial em 1968 e integrado no ensino primário (como ano propedêutico), estava fadado ao fracasso, porque funcionava “sem quadros devidamente preparados, sem equipamento nem material didáctico adequado” (In “O Novo Sistema de Ensino”, 1977, p. 3). Retomado, entretanto, nos anos subsequentes, pelo Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade, que já contava, em 1977, com “jardins-escola” implantados em cinco ilhas e previa o seu alargamento a “todas as ilhas” (*Ibid.*, p. 4), o ensino pré-primário irá conhecer uma implantação progressiva, por iniciativa de instituições não-governamentais, privadas e municipais, com o enquadramento e o apoio estatais, dando corpo à medida preconizada no segundo Programa de Governo.

Vê-se, assim, que, durante a primeira década da Independência, as políticas educativas contemplaram os diversos níveis de ensino, incluindo o ensino superior, que, de forma embrionária,

arranca no país, após quatro anos de existência do novo Estado, conhecendo, entretanto, uma forte frequência no exterior, graças ao avultado número de bolsas de estudos colocadas à disposição de Cabo Verde por diversos países amigos, que chegava a ser superior à procura, tal como salienta Brito (2002, p. 99): “não tínhamos candidatos suficientes para preencher as vagas disponíveis”.

Em relação ao ensino secundário, que era ministrado, oficialmente, em apenas dois liceus (na Praia e em S. Vicente), na secção liceal da ilha do Sal e nalguns cursos particulares, geralmente em regime pós-laboral, a reforma a que se refere o segundo Programa de Governo traduziu-se, essencialmente, na concepção e implementação de novos planos de estudos, programas e manuais, no alargamento da rede de infra-estruturas escolares, de modo a propiciar a generalização progressiva do acesso, antes de mais, ao primeiro ciclo liceal, de dois anos (denominado, inicialmente, “ciclo preparatório” e, a partir da década de oitenta, “ensino básico complementar”) e, progressivamente, aos ciclos subsequentes (os então denominados curso geral dos liceus, de três anos, e curso complementar dos liceus, de dois anos).

Assim, dez anos após a Independência Nacional, constatava-se que os efectivos discentes do ensino básico complementar (5^a e 6^a classes) e do ensino liceal representavam já, sensivelmente, o dobro dos alunos matriculados em 1975, sendo “intenção do Governo alargar, progressivamente, o ensino básico complementar a toda a população escolarizável” (Pereira, 1985, p. 35).

Regista-se, entretanto, que, desde os primeiros anos da Independência, se tornava evidente que o desenvolvimento sustentável do ensino secundário exigia o investimento na formação superior de quadros para a docência naquele nível de ensino. É neste quadro que, como atrás referimos, foi criado, no país, em 1979, o curso de formação de professores do ensino secundário, que constitui o primeiro embrião do subsistema de ensino superior, o qual irá, entretanto, conhecer mudanças progressivas, através da criação e transformação de um conjunto de instituições públicas, como adiante explicitaremos, com algum detalhe.

Assim, e em consequência da implementação e do aprofundamento das medidas de política educativa, constantes dos sucessivos Programas de Governo, vai-se configurando, no essencial, o sistema educativo cabo-verdiano, que, já no final da década de oitenta, compreendia os diversos níveis de ensino, do básico ao superior, ministrados pelo sector público e pelo sector privado, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei no 103/III/90, de 29 de Dezembro), que, nos anos subsequentes, viria a ser objecto de desenvolvimento através de um vasto leque de diplomas legais e regulamentares e, em 1999, conheceu a sua primeira revisão, orientada, precisamente, no sentido de adequar o figurino do ensino superior às novas exigências do seu desenvolvimento (cf. Lei nº 113 /V/99, de 18 de Outubro), na senda das opções constantes da Lei de Revisão Constitucional de 1999, que consagra, de entre os princípios conformadores do direito à educação, o de “promover o desenvolvimento do espírito científico, a criação e a investigação

científicas” (alínea c) do nº 1 do artº 77º da Constituição) e, de entre os deveres do Estado, o de “promover a educação superior, tendo em conta as necessidades de quadros qualificados e da elevação do nível educativo, cultural e científico do País” (*Idem*, alínea e) do nº 2 artº 77º).

Deste modo, em finais do ano de 2011¹⁸, o sistema educativo cabo-verdiano apresenta os seguintes subsistemas, que passamos a caracterizar de forma muito sucinta, de acordo com a legislação vigente, incluindo a LBSE resultante da revisão de Maio de 2010, ainda que as novas opções constantes deste diploma, de que falaremos, brevemente, mais à frente, não tenham chegado ainda a ser implementadas:

A **educação pré-escolar**, de natureza facultativa, é destinada às crianças dos 3 aos 5 anos de idade e tem a duração mínima de dois anos. Proporciona uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família, através de actividades de comunicação, socialização e de propedêutica (preparação, nomeadamente, para a leitura, escrita e cálculo iniciais), tendo em vista a integração na escola básica. A rede de estabelecimentos deste subsistema é essencialmente da iniciativa das autarquias e de entidades de direito privado, cabendo ao Estado, essencialmente, definir as políticas, regular e controlar o funcionamento, fomentar e apoiar as iniciativas, de acordo com as possibilidades do país.

Entretanto, a educação pré-escolar é objecto de regulação por alguns diplomas legais, que definem as condições para o licenciamento dos respectivos estabelecimentos, as bases em que deve assentar a organização e a acção pedagógica desses estabelecimentos, os mecanismos de coordenação, seguimento e apoio pedagógicos aos educadores deste subsistema educativo, bem como o perfil, os requisitos de recrutamento e as atribuições do coordenador pedagógico da educação pré-escolar, o qual deve ter formação adequada em educação de infância e integra a “Equipa Pedagógica” das delegações concelhias, ainda que com funções específicas a nível do subsistema da educação de infância.

Com a implementação progressiva da nova LBSE, o Estado poderá assumir o funcionamento de jardins em zonas onde a iniciativa privada não se verifica e, na medida das suas possibilidades financeiras, adoptará medidas de incentivo e apoio que permitam a todas as crianças ingressar no ensino básico após frequentarem a educação pré-escolar.

A educação escolar abrange o ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.

O **ensino básico**, de carácter obrigatório e gratuito para todas as crianças com seis anos de idade, organiza-se, actualmente, em três fases, cada uma das quais com a duração de dois anos. A primeira fase abrange actividades com finalidade propedêutica e de iniciação; a segunda fase é de formação geral; a terceira fase é de alargamento e aprofundamento dos conteúdos da fase anterior

¹⁸ Este marco temporal corresponde ao da conclusão do processo de elaboração da presente tese.

em ordem a elevar o nível de educação, para o exercício da cidadania, objectivo essencial deste nível do ensino.

Os diversos diplomas de desenvolvimento dos princípios e objectivos constantes da Lei de Bases em relação ao ensino básico, ainda em vigor, ocupam-se, nomeadamente, de: (i) estabelecer os princípios que orientam a criação e a configuração organizativa dos estabelecimentos de ensino básico; (ii) aprovar o Plano Curricular do Ensino Básico, que integra as áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e de Expressões (Expressão Visual e Tecnológica, Expressão Musical e Educação Física), definindo em linhas gerais os objectivos gerais de cada área disciplinar e carga horária semanal nas diferentes fases; (iii) definir o regime de direcção, administração e gestão dos pólos educativos (escolas) do ensino básico; (iv) o sistema de coordenação pedagógica dos estabelecimentos do ensino básico; (v) o sistema de avaliação dos alunos (vi) o sistema de formação de professores do ensino básico,

No futuro imediato, propugna-se, ao abrigo da Lei de Bases, na nova versão resultante da revisão de 2010, que o ensino básico passe a ter a duração de oito anos, estruturando-se em três ciclos, sendo o primeiro de quatro anos e os restantes de dois anos cada. O 1º ciclo, de carácter globalizante, funcionará em regime de *monodocência*, podendo o professor do ciclo ser coadjuvado por outro(s) docente(s) em áreas especializadas; o 2º ciclo organizar-se-á por áreas interdisciplinares de formação, funcionando predominantemente em regime de *pluridocência*, ou seja, professor por área; o 3º ciclo organizar-se-á segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um docente por disciplina ou grupo de disciplinas.

O **ensino secundário**, de natureza facultativa, destina-se a possibilitar a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos, permitindo, outrossim, a aquisição de qualificações profissionais para a inserção na vida activa e o ingresso no mercado de trabalho. Este nível de ensino tem, actualmente, a duração de seis anos, organizando-se em 3 ciclos, de 2 anos cada: um 1º ciclo ou Tronco Comum (7º e 8º anos); um 2º ciclo (9º e 10º anos), com uma via geral e uma via técnica; um 3º ciclo (11º e 12º anos), de especialização, quer para a via geral, quer para a via técnica, tendo em vista a prossecução de estudos médios e superiores ou a preparação para o exercício de uma profissão.

Com a futura generalização do ensino básico para oito anos e, progressivamente, até ao 12º ano de escolaridade, a estrutura e a configuração do ensino básico e do ensino secundário sofrerão uma alteração profunda, tendo por implicações a redução da duração e, a prazo, o próprio desaparecimento deste último subsistema.

Entretanto, no futuro próximo, o ensino secundário terá a duração de quatro anos, distribuídos por dois ciclos, de dois anos cada, a saber: o 1º ciclo, de via ensino geral, constitui um ciclo de

consolidação do ensino básico e orientação escolar e vocacional; o 2º ciclo, com uma via do ensino geral e outra do ensino técnico. No final de cada um dos ciclos, o aluno poderá seguir um curso de formação profissional, inicial ou complementar.

O **ensino médio** tem natureza profissionalizante, visando a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento. Em Cabo Verde, este nível de ensino limitou-se à formação de profissionais para algumas áreas, como professores para o ensino básico, quadros intermédios da Administração Pública, entre outros. Este nível de ensino deixa de existir na revisão de 2010 da LBSE, sem prejuízo de os cursos existentes continuarem a funcionar até ao seu término, que não deverá ultrapassar o prazo de três anos.

O **ensino superior** compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário, ministrado através de universidades e escolas universitárias não integradas, visa, através da promoção da investigação e da difusão do saber, assegurar uma sólida preparação científica, técnica e cultural dos indivíduos, habilitando-os para o desenvolvimento de capacidades de concepção, análise crítica e inovação, bem como para o exercício de actividades profissionais, socioeconómicas e culturais. O ensino politécnico, ministrado em institutos politécnicos e em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros, visa, através da promoção das actividades de investigação aplicada e de desenvolvimento, proporcionar aos indivíduos conhecimentos científicos de índole teórica e prática e uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolvendo as suas capacidades de inovação e de análise crítica, de compreensão e solução de problemas concretos, com vista ao exercício de actividades profissionais. Com a entrada em vigor da nova LBSE, em 2010, deixam de ser abertos novos cursos de bacharelato, sem prejuízo de os existentes continuarem a funcionar até ao seu término, que não deverá ultrapassar o prazo de quatro anos; em contrapartida, passam a ser conferidos diplomas de estudos superiores profissionalizantes não conferentes de licenciatura, além dos graus académicos de licenciatura, mestrado e doutoramento.

A **educação extra-escolar** realiza-se através dos estabelecimentos de alfabetização e educação de adultos e visa promover a elevação do nível escolar e cultural de jovens e adultos numa perspectiva de educação permanente e de formação profissional.

Complementarmente, o sistema educativo compreende o subsistema de acção social escolar que, mediante um conjunto de programas socioeducativos, assegura apoio alimentar (através da rede de cantinas escolares que beneficia a totalidade dos alunos do ensino básico) bem como em termos de material didáctico, uniforme, transporte escolar, residência estudantil, saúde escolar, subvenção de propinas e bolsas de estudo, promovendo, assim, as condições de equidade no acesso e no sucesso dos alunos dos diversos níveis de ensino, independentemente das condições socioeconómicas das respectivas famílias.

A estrutura do sistema educativo acabada de referir funcionou durante vinte anos (1990-2010), durante os quais o panorama educativo cabo-verdiano evoluiu de forma rápida, apresentando, em relação ao ano lectivo 2009-2010, os indicadores de frequência constantes do quadro seguinte.

Quadro 10- Alunos matriculados em Cabo Verde no ano lectivo 2009/2010

Níveis de ensino	Alunos		
	F	M	MF
Pré-Escolar	10773	10859	21632
Ensino Básico	34105	37029	71134
Ensino Secundário	33421	28256	61677
Ensino Médio	550	187	737
Ensino Superior	5602	4542	10144
Alfabetização/Ensino Recorrente	1627	1563	3190
Total	86078	82436	168514

Fonte: GEP do MED, 2010

Entretanto, como já referimos, em Maio de 2010, com vista ao aprimoramento do sistema educativo, de modo a conferir-lhe maior qualidade e relevância, traduzindo, de forma consequente, as aspirações dos cabo-verdianos, as necessidades de desenvolvimento do país e as tendências internacionais mais significativas, procedeu-se a uma série de reformas e ajustamentos à denominada “lei-mãe” da educação, posto que detentora de uma hierarquia imediatamente inferior à Constituição, que passou a ter a redacção dada pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio).

Assim, grosso modo, o novo diploma reformula e actualiza os princípios, objectivos e orientações de política educativa e procede à reestruturação dos subsistemas ou níveis educativos, sendo de se destacar as inovações que se prendem, nomeadamente, com:

- a) O alargamento do ensino básico obrigatório e gratuito de 6 para 8 anos, a que já nos referimos, e o alargamento da escolaridade obrigatória, de forma gradativa, para o 10º e o 12º anos de escolaridade;
- b) O início à aprendizagem de línguas estrangeiras na educação pré-escolar e no ensino básico;
- c) O acesso progressivo de todas as crianças à educação pré-escolar antes de ingressarem no ensino básico;
- d) A utilização generalizada das tecnologias de informação no processo educativo;
- e) O reenquadramento do ensino superior, mediante: (i) a reestruturação dos ciclos de estudos, que passam a compreender os estudos superiores profissionalizantes, a licenciatura, o mestrado e o doutoramento); (ii) a eliminação do ensino médio e do bacharelato; (iii) a adopção do sistema de créditos, numa clara aproximação ao chamado “Processo de Bolonha”; (iv) a adequação dos mecanismos de acreditação e avaliação e (v) a adopção dos princípios enformadores do financiamento do ensino superior público e privado;

- f) A relevância dada à investigação e à inovação, à língua, à cultura e à identidade nacionais;
- g) A elevação do grau académico dos professores do ensino básico com a previsão de uma formação de nível superior;
- h) Uma melhor consideração da problemática curricular, com a definição de alguns dos grandes princípios, a serem objecto de ulterior desenvolvimento, nomeadamente a abordagem por competências e a aprendizagem ao longo da vida, a promoção da cultura e da identidade;
- i) Uma melhor articulação entre a educação e a formação profissional;
- j) A criação de um Conselho Nacional de Educação, como órgão consultivo independente.

É certo que a Lei de Bases continua a pecar, nalguns aspectos, por uma deficiente formulação conceptual, nomeadamente quando procura traduzir concepções sobre o currículo. Assim, quando, por deficiente formulação, define o currículo nacional como o “conjunto das aprendizagens a desenvolver pelos alunos que frequentem o sistema e os subsistemas educativos” e preconiza que “o currículo nacional concretiza-se através da definição de planos de estudo elaborados com base em matérias curriculares” (artº 15º), a LBSE não só apresenta uma visão redutora e prescritiva do currículo como submete os currículos do ensino superior à mesma lógica centralizadora que tem sido tradicional nos demais níveis de ensino, o que não só se afasta das tendências internacionais como contraria, nomeadamente, a opção do legislador cabo-verdiano de conferir à Universidade de Cabo Verde plena autonomia na tomada das decisões curriculares respeitantes aos seus cursos (artº 6º dos Estatutos da Uni-CV), assim como de reconhecer essa autonomia às instituições privadas de ensino superior, ainda que condicionada pelo poder atribuído ao ministério de Tutela de decidir sobre a entrada em funcionamento dos cursos, mediante a apreciação, de entre outros, dos parâmetros curriculares legalmente exigidos para o efeito (artºs 32º a 35º do Estatuto do Ensino Privado, aprovado pelo Decreto-Lei nº 17/2007, de 7 de Maio).

Por outro lado, quando estabelece normas sobre a organização do ensino nalguns subsistemas, a LBSE refere-se a “currículos, programas e avaliação” (artºs 50º) ou a “currículos, programas e regime de avaliação” (54º), como se os dois últimos não fizessem parte integrante dos primeiros, parecendo, antes, perfilhar uma concepção restrita do currículo, como plano de estudos, que seria complementado pelo programa e pelo dispositivo de avaliação

Certas opções da “nova” Lei de Bases nem sempre são levadas às últimas consequências, em termos de mudança paradigmática que os sistemas educativos estão a conhecer em diferentes latitudes, como no que se refere à generalização da educação pré-escolar e ao alargamento da escolaridade obrigatória, a fazer-se de forma progressiva, mas são compreensíveis as precauções do legislador, em virtude das limitadas possibilidades nacionais em termos de recursos, especialmente dos financeiros, necessários para o investimento na educação e qualificação dos cabo-verdianos.

Assim, várias matérias da LBSE são reguladas segundo uma técnica de redacção flexível, que incorpora princípios e opções de natureza programática, deixando em aberto a possibilidade de a “nova” Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano ser objecto de desenvolvimento posterior mediante diplomas de menor hierarquia, com a devida consideração das realidades e dos contextos específicos de aplicação dos princípios e opções de política educativa. Entretanto, não se compreende que, decorrido mais de um ano desde a revisão da LBSE, não tenha sido ainda publicado qualquer diploma de desenvolvimento e execução da mesma, adiando-se, deste modo, o processo de implementação das inovações nela previstas, e que atravessam os diversos subsistemas de educação e ensino.

2. Génese e evolução do ensino superior em Cabo Verde

O ensino superior, inexistente em Cabo Verde durante o período colonial, é obra da Independência, tendo o primeiro estabelecimento deste nível (o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, criado pelo Decreto nº 70/79, de 28 de Julho de 1979) surgido no âmbito do processo normal de desenvolvimento da política de qualificação do homem cabo-verdiano, desde sempre encarado como “o ‘recurso natural’ mais importante de que dispomos para a Reconstrução Nacional” (Pereira, 1980, p. 24).

Hoje, volvidas mais de três décadas, pode questionar-se se não se tratou de um passo tímido e, quiçá, se não deveria avançar-se, logo, com uma instituição universitária. Não pensamos que se tivesse pecado por falta de ambição, ainda que fosse óbvia a cautela própria de um jovem Estado que se lança numa aventura, sem poder estribar-se em qualquer experiência autóctone anterior. Assim, preferimos considerar que o novo Estado agiu de forma prudente ao criar essa escola, procurando salvaguardar a sustentabilidade da iniciativa e, em especial, a qualidade e a credibilidade da formação que nela seria ministrada. Por outro lado, a relevância desta iniciativa tem a ver com o seu alcance estratégico, pois que, ao ter por objecto a formação de professores para o ensino secundário, a novel instituição não só contribuiria para a qualificação dos níveis de ensino situados a jusante como, do mesmo passo, para a criação, no país, de uma massa crítica que irá servir de base para o desenvolvimento ulterior do ensino superior e universitário em Cabo Verde, nas diversas áreas do conhecimento.

Na verdade, até esse passo pode ser considerado bastante ousado, dada a falta de experiência de formação pós-secundária em Cabo Verde e tendo em conta, sobretudo, as limitações nacionais em termos de professores e de logística necessária para garantir um bom desempenho da Escola, problemas esses que, de resto, irão acompanhar todo o processo de evolução da novel instituição.

De resto, o próprio facto de a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo ter sido aprovada quinze anos após a proclamação da Independência Nacional parece evidenciar a cautela característica de um Estado que procura dar passos seguros e sustentáveis, apoiando-se na experiência vivida e não na mera importação de opções, normas e práticas de outras latitudes.

Porém, em relação à evolução posterior do ensino superior público, parece que nem sempre vingou uma visão esclarecida. Este é o entendimento de Tolentino (2006, p. 286), que se refere a uma “linha de evolução lenta e hesitante, por falta de visão” e, por isso, sem um “apoio externo consistente”, em que “os cursos superiores foram dando lugar a institutos superiores públicos, formalmente dotados de autonomia pedagógica, científica, administrativa, financeira e patrimonial”, mas que “nunca foi exercida em grau satisfatório principalmente por três motivos: a concepção de Estado-Providência que dominou a política social durante as duas décadas seguintes à proclamação da independência nacional, a ineficiência da gestão e a quase total dependência financeira do Orçamento Geral do Estado (*Ibid.*, p. 286).

Por seu turno, Brito (2002, p. 99) sustenta que as iniciativas de formação superior surgiram “como resposta a situações conjunturais muitas vezes anunciadoras de crise”: a) a “flagrante” falta de quadros para o desenvolvimento nacional obrigava a formar o maior número possível de quadros superiores nas mais diversas áreas, razão porque o país recorreu ao apoio de instituições e países amigos que, prontamente, ofereceram bolsas de formação no exterior em número que ultrapassava a procura interna; b) o fomento do ensino secundário evidenciou o “rebaixamento do nível académico dos professores recrutados”, motivo pelo qual é criado, no país, o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário”; c) o surgimento de outras unidades de formação superior em Cabo Verde deveu-se à necessidade de formar quadros que pudessem corresponder aos imperativos de combate à erosão, protecção vegetal, melhoramento das culturas e de outras actividades agrárias (caso do Centro de Formação Agrária), de aproveitamento da posição geoestratégica do país para o desenvolvimento da marinha mercante, das frotas de pesca e da construção naval (Curso de Formação Náutica) e de apoio ao desenvolvimento do tecido empresarial no quadro da política de extroversão da economia cabo-verdiana (Cursos de Gestão e Contabilidade).

Entendendo que os cursos superiores criados partiram da “premissa de que o ensino superior é condicionado pelo desenvolvimento”, em vez de ser o “motor do desenvolvimento” (Brito (*Ibid.*, p. 100) considera que esta postura, “além de estagnadora, é incompleta e frágil”, tanto mais que “o objectivo principal desses cursos era formar quadros” sem que houvesse “a preocupação real (não cosmética) de neles integrar as componentes investigação e extensão”.

Para todos os efeitos, a História regista que o já mencionado Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário constituiu o primeiro passo no processo de configuração institucional do ensino superior em Cabo Verde, que, a partir daí, vai conhecer um processo de

evolução gradual, com a criação de outras instituições públicas, as quais, em determinados contextos do seu desenvolvimento, darão lugar a novas e, presumivelmente, mais bem conseguidas instituições, de que falaremos adiante, na procura – “hesitante”, segundo Tolentino - das condições para a garantia do acesso de um número crescente de cabo-verdianos a níveis cada vez mais elevados de formação e especialização, em prol da valorização do ‘recurso’ mais precioso do país – o homem e a mulher cabo-verdianos -, cuja qualificação potencia a criação do progresso ou riqueza material e espiritual da sociedade.

Nesse processo, regista-se a preocupação do Governo em criar condições para a melhoria da qualidade do ensino superior, quer mediante a elevação do perfil dos alunos que nele ingressam, quer através do reforço do acompanhamento e coordenação das instituições que vão sendo criadas.

Assim, e tendo em conta os efeitos negativos da massificação do ensino, nomeadamente o fraco nível académico do elevado número de candidatos às bolsas de estudos superiores, é criado, pelo Decreto nº 161/90, de 22 de Dezembro, para funcionar a partir do ano lectivo 1990/91, o Curso Propedêutico (ano vestibular), “que iria dar uma melhor preparação aos referidos candidatos e, ao mesmo tempo, seria um instrumento de contenção” (Brito, *Ibid.*, p. 99). Com efeito, de acordo com o respectivo Regulamento, aprovado pelo mesmo Decreto, o Curso Propedêutico visa, por um lado, “preparar o ingresso dos estudantes no Ensino Superior, dando-lhes uma preparação específica adequada relativamente aos cursos que pretendem seguir” e, por outro, “preparar a instalação do 12º ano de escolaridade, como ano terminal dos estudos secundários”. Enquadrado organicamente na Direcção-Geral do Ensino, o Curso apresenta uma estrutura curricular constituída por duas áreas de estudos (a de estudos científico-naturais e a de estudos humanísticos) e é dotado de um plano de estudos que especifica, em relação a cada das áreas, as disciplinas nucleares e opcionais, a respectiva carga horária e os cursos superiores a que dão acesso.

Cinco anos mais tarde, este ano pré-universitário é extinto pelo Decreto-Lei nº 27/95, de 22 de Maio, que, em seu lugar, cria o Curso do “Ano Zero”, sob a supervisão da Comissão Instaladora do Ensino Superior (e não já da Direcção-Geral do Ensino).

Suprindo, transitoriamente, a falta do 12º ano do ensino secundário, previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo como o nível de acesso ao ensino superior, o “Ano Zero” tem carácter selectivo, cabendo ao Ministro da Educação fixar anualmente o número de alunos a admitir em cada uma das quatro áreas previstas no Plano de Estudos (Humanística, Científico-Social, Científico-Natural, Artes e Design e Científico-tecnológica) aprovado pelo referido Decreto-Lei, sendo a selecção dos candidatos feita de acordo com a média final obtida no ano terminal do ensino secundário vigente e nos termos do respectivo regulamento. Com a implementação progressiva da reforma do ensino secundário, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 2002, através do

Decreto-Lei nº 15/2002, de 29 de Julho, é extinto o “Ano Zero”, doravante substituído pelo 12º ano do ensino secundário.

Por outro lado, e com o mesmo objectivo de promover a elevação do nível de preparação dos candidatos, é publicado o regime de acesso e ingresso no ensino superior (Decreto-Lei 15/2000, de 13 de Março), diploma que, entretanto, não teve o alcance pretendido, ao abandonar-se, após uma experiência efémera, a exigibilidade de prestação de provas anuais de avaliação da capacidade para a frequência do ensino superior.

Merece, ainda, referência a criação da Comissão Instaladora do Ensino Superior, à qual são incumbidas funções de acompanhamento das instituições e de assessoramento do Governo em relação a medidas de política que se mostravam pertinentes, “tendo como objectivo a consolidação desse subsector e aproximá-lo mais à vertente formação–investigação- extensão” (Mota, 2008, p. 8). Instituída na Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto nº 160/90, de 22 de Dezembro, sob a denominação de Conselho Coordenador do Ensino Superior, e “parcialmente implementada a partir de 1991” (Tolentino, Ibid., p.264), a Comissão Instaladora do Ensino Superior passa a ter esta denominação através da Portaria nº 21/92, de 2 de Maio, que lhe atribui os seguintes objectivos imediatos:

- a) “Enquadrar institucionalmente os cursos de natureza superior existentes;
- b) Criar as condições em termos administrativos, científicos e pedagógicos para a institucionalização do ensino superior;
- c) Estudar e propor formas de ligação ao Ensino Superior das estruturas de investigação já existentes;
- d) Coordenar e gerir os fundos que por lei lhe forem atribuídos, bem como os projectos de cooperação internacional directamente relacionados com o Ensino Superior;
- e) Outorgar acordos e convénios que estejam no âmbito das suas atribuições,
- f) Dar parecer sobre propostas de novos cursos”.

Estas atribuições viriam a ser ampliadas pela Portaria nº 26/92, de 3 de Maio, conferindo-se à Comissão Instaladora incumbências que se prendem, nomeadamente, com: (i) a elaboração de propostas de criação, extinção ou reconversão dos estabelecimentos do ensino superior; (ii) a elaboração dos normativos aplicáveis a cada um dos estabelecimentos, da lei-quadro do ensino superior e dos estatutos das carreiras docente e de investigação; (iii) a formulação da proposta de organização curricular genérica dos cursos; (iv) a regulamentação das condições de obtenção dos graus de mestre e doutor; (iv) a decisão dos processos de equivalência e de reconhecimento de habilitações e graus académicos, respectivamente; (v) a apresentação da proposta de regime de acesso ao ensino superior.

No entendimento de Tolentino (*Ibid.*, p. 434), a Comissão Instaladora do Ensino Superior “foi erradamente transformada na Direcção Geral do Ensino Superior, cuja função veio a limitar-se, praticamente, à gestão de bolsas de estudo no estrangeiro”.

Em todo o caso, e admitindo que a referida Direcção-Geral não se dotou das condições que lhe permitissem desempenhar cabalmente as funções anteriormente cometidas à Comissão Instaladora do Ensino Superior, certo é que, na sequência da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo ocorrida em 1999, não se optou pela manutenção de tal Comissão, o que se compreende, posto que, nessa altura, já parecia consolidada a ideia de criação da universidade pública, tal como, de facto, viria a acontecer um ano depois, ainda que os actos de criação da universidade e de definição do respectivo regime de instalação tivessem ficado apenas no papel, devido à ausência de quaisquer medidas efectivas de implementação. Retomaremos este assunto quando abordarmos o processo de criação de Universidade de Cabo Verde, mas, por ora, falaremos das instituições que, no período de 1979 a 2006, precederam a emergência da universidade pública, procurando apreciar, à luz dos dados a que tivemos acesso, os aspectos que caracterizaram a sua organização e funcionamento e, designadamente, o seu contributo no processo de formação de quadros cabo-verdianos.

2.1. Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES)

2.1.2. Contexto, missão e organização

De acordo com o Preâmbulo do diploma de criação do primeiro estabelecimento de ensino pós-secundário em Cabo Verde (Decerto nº 70/79, de 28 de Julho), o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário surge num contexto em que “uma das grandes carências existentes na estrutura da educação é a carência qualitativa e quantitativa de quadros docentes do Ensino Secundário, resultando deste facto que o funcionamento dos estabelecimentos de ensino secundário esteja dependente, em grande parte, da cooperação estrangeira e do recrutamento local de elementos sem a qualificação adequada”. Até então, e de acordo com a mesma fonte, “a formação dos professores do Ensino Secundário processa-se no estrangeiro, com grandes inconvenientes, particularmente no que respeita à desadaptação dos quadros formados às realidades nacionais”.

Assim, e de modo a fazer-se localmente a formação de professores para o ensino secundário é criado, com sede na Praia, sob a dependência do Ministério da Educação e Cultura, o Curso de

Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES), com a missão de formar docentes nos ramos de Matemática, Desenho, Física e Química, Ciências Naturais (Biologia e Geologia), História, Geografia e Língua Portuguesa” (nº 1 do artº 2º), sendo os ramos a iniciar em cada ano lectivo susceptível de limitação, por despacho do Ministro da Educação, em função das possibilidades e necessidades, bem como do número de candidatos admitidos (nº 2 do artº 2º).

2.1.2 Opções curriculares

O diploma de criação do Curso dispunha que os planos de estudos de cada um dos ramos de formação deveriam estruturar-se em quatro semestres e incluir, para além das disciplinas específicas, as cadeiras de Pedagogia e Psicologia, Técnicas Didácticas, Formação Política e Prática Pedagógica (artº 3º), estabelecendo, outrossim, que a conclusão do plano de estudos conferia aos estudantes o grau de bacharel (artº5º).

Entretanto, menos de um ano depois, através do Decreto nº 27/80, de 3 de Maio (BO nº 18), é alterado o artigo 3º do Decreto nº 70/79, de 28 de Julho, com o alargamento da duração do Curso para seis semestres e o reforço do respectivo plano de estudos. Assim, na nova redacção do artigo 3º do diploma de criação do CFPES, o plano de estudos de cada “ramo” (curso específico) passa a ter a duração de seis semestres e a incluir, para além das disciplinas específicas, as de Pedagogia, Técnica Didáctica, Formação Pedagógica e Prática Pedagógica, sendo os dois últimos semestres dedicados a um estágio pedagógico, findo o qual o formando apresenta uma dissertação sobre um tema de interesse científico-pedagógico.

Estavam, deste modo, configurados, os primeiros bacharelatos em Cabo Verde, com uma estrutura curricular em que se conjugava o conhecimento científico exigido para cada um dos ramos específicos de formação com o desenvolvimento de competências pedagógico-didácticas, quer numa perspectiva teórica, através da componente lectiva, quer numa perspectiva prática, através de um estágio, sendo o curso concluído com a elaboração e defesa de um trabalho de pesquisa.

Refira-se ainda que, de acordo com o decreto de criação do CFPES (artº 6º), ao Ministro da Educação competia a regulamentação do diploma, nomeadamente no que se referia aos “programas de estudo, admissão dos candidatos, critérios e métodos de avaliação, orgânica, regime interno e funcionamento do Curso” (artº 6º).

Como assinala a brochura “Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário – 1979/1989” (CFPES, 1989), posteriormente, em face dos resultados positivos que iam sendo alcançados e com vista a aumentar a capacidade de resposta às necessidades de qualificação de docentes na área das Línguas, foram criados os cursos de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses (1982/83), Estudos Ingleses e Estudos Franceses (ambos em 1988/89).

2.1.3. Regime de organização e funcionamento do curso

No ano seguinte ao da criação do Curso, é publicada a Portaria nº 76/80, de 23 de Agosto, que aprova o regulamento do CFPES. Além de retomar, no Capítulo I, as normas essenciais constantes do diploma de criação do Curso, na sua versão revista (finalidade, ramos de formação, duração e estrutura curricular básica de cada curso), o Regulamento estabelece: as condições de inscrição e matrícula, com a explicitação das disciplinas nucleares exigidas para o ingresso nos diversos cursos (ramos) e do procedimento de candidatura e selecção dos candidatos à frequência; o regime de frequência e avaliação, que inclui as provas exigidas para aprovação nas diversas disciplinas ou cadeiras, além do exame semestral, a frequência do estágio pedagógico e a defesa de uma dissertação sobre um tema de interesse científico-pedagógico; as regras aplicáveis à Bolsa de Estudos; a forma de provimento e as atribuições do pessoal docente; a Orgânica do Curso, com a explicitação da composição e competências dos dois órgãos do curso, que são a Direcção e o Conselho Pedagógico.

Acresce ainda que as disciplinas dos vários cursos (ramos de formação), bem como os temas gerais dos respectivos programas, fazem parte integrante do Regulamento, aprovado pelo Ministro da Tutela.

De modo a promover a frequência do Curso, o Decreto nº 70/79, de 28 de Julho, atribuíu bolsas de estudos aos candidatos admitidos, sendo o valor da bolsa correspondente ao vencimento das respectivas categorias, tratando-se de docentes em exercício, e, nos demais casos, definido por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pela educação e pelas finanças (artº 4º).

No ano seguinte, publica-se o Regulamento do Estudante Bolseiro no país (Decreto-Lei nº 114/81), que vem equacionar o financiamento da formação numa perspectiva mais abrangente, contemplando outros cursos em funcionamento ou a serem criados (além do CFPES), e, em 1982, pelo Decreto nº 127/82, estabelece-se o regime de trabalho dos professores do Curso.

2.1.4. Ligação ensino-investigação

De acordo com a brochura EFPES (1989, p. 3), além da função de ensino/formação, a Escola evoluiu para a componente da pesquisa, “a partir de pequenos núcleos – os Centros de Geologia, Biologia, Línguas e Literaturas – que desenvolveram programas e projectos de índole científica, pedagógica e de extensão cultural”. De entre outros, destacam-se os projectos de pesquisa nos domínios da língua portuguesa (estudo do Português falado e escrito em Cabo Verde, adaptação do

limiar do Português ao contexto cabo-verdiano), da literatura cabo-verdiana (raízes e percurso histórico), da defesa do Património, da Geografia, Geologia e Hidrogeologia de Cabo Verde, da utilização de Meios Informáticos na Educação.

2.1.5. Formação de professores do ensino básico complementar

Considerando que, no quadro da estratégia de expansão progressiva do ensino secundário, a prioridade foi dada ao alargamento do acesso ao primeiro ciclo deste subsistema (ciclo preparatório), tornava-se necessário qualificar professores para a leccionação nesse ciclo de estudos, que passaria a denominar-se de Ensino Básico Complementar, na perspectiva do alargamento do ensino básico obrigatório para seis anos (EFPES, *Ibid.*).

É assim que, em 1982, através do Decreto-Lei nº 126/82, é criado, no âmbito do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, o Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Complementar (artº 1º), o qual, de acordo, com o preâmbulo desse diploma, visava suprir a grande insuficiência de docentes qualificados para este nível de ensino e uma grande instabilidade do corpo docente, que era constituído, essencialmente, por “professores eventuais, na maioria dos casos, jovens que possuem somente o curso complementar dos liceus e que vivem numa situação de transição para a continuação dos estudos ou de espera de uma oportunidade de emprego melhor remunerado”. Se o recurso a “professores habilitados com o Magistério Primário mais experientes” para, transitoriamente, preencherem vagas no Ensino Básico Complementar, ajudava a “suprir algumas lacunas”, persistiam de acordo com a mesma fonte, “as carências apontadas quanto à qualidade do ensino” ministrado nesse nível, razão pela qual se mostrava de manifesta urgência a criação do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Complementar (CFPEBC).

Tendo por finalidade “a preparação científica, psico-pedagógica e didáctica de quadros docentes para os estabelecimentos de Ensino Básico Complementar (artº 2º), o CFPEBS tinha a missão de formar docentes em quatro grupos ou ramos, a saber: Português e Francês; Português e Estudos Sociais; e Matemática e Ciências da Natureza; Educação Visual e Trabalhos Manuais (artº 3º).

Com uma duração de quatro semestres, o CFPEBC possuía uma estrutura curricular que integrava, além das disciplinas específicas de cada ramo ou grupo de formação, as componentes de “formação político-social e de ciências da educação” e a sua conclusão, com aproveitamento, conferia aos diplomados o direito à integração na carreira docente nos termos a definir em diploma próprio (artºs 4º e 8º). Da leitura destas disposições normativas infere-se que o CFPEBC atribuía diplomas e certificados de formação profissional para a docência não conferentes do nível de bacharelato.

Em relação aos grupos/ramos do curso a serem abertos anualmente e à regulamentação de matérias como programas curriculares, sistema de avaliação e organização do curso, o legislador manteve a opção seguida no caso do CFPES, atribuindo a competência decisória ao membro do Governo responsável pela educação (nº 2 do artº 3º e artº 9º).

Conforme a brochura que vimos citando (*Ibid.*, p. 6), os cursos do EBC “sofreram em 1986 uma reestruturação curricular caracterizada por um maior crédito às Metodologias de Ensino e pela introdução do Trabalho de Projecto”.

Dada a rápida expansão deste nível do ensino para os diversos concelhos, arrancou, no ano lectivo 1987/88, em cinco ilhas, simultaneamente, a primeira experiência de formação em exercício de professores do ensino básico complementar (*Ibid.*, pp. 3 e 6).

2.1.6. Reestruturação do CFPES e adequação ao novo contexto

Como dá conta a brochura EFPES (*Ibid.*), a partir de 1990, com a integração do ensino básico elementar (ex-ensino primário, de 4 anos) e do ensino básico complementar (ex-ciclo preparatório ou 1º ciclo do ensino secundário, de dois anos), dando origem ao ensino básico de 6 anos, tal como ficaria consagrado na primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro), o Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Complementar deixou de fazer sentido, passando o Instituto Pedagógico de Cabo Verde (criado em Março de 1988, para suceder à antiga Escola do Magistério Primário), a ocupar-se da formação de docentes para todo o ensino básico, do primeiro ao sexto ano de escolaridade. Consequentemente, a escola de formação de professores do ensino secundário voltaria a concentrar-se na sua primeira vocação – a formação superior de docentes para o ensino secundário.

Refira-se, a propósito, que, “no ano lectivo de 1988/89, procedeu-se à reestruturação dos planos de estudo” dos cursos de formação de professores do ensino secundário, “alargaram-se os bacharelatos para mais um ano”, passando a ter a duração de quatro anos, e “procurou-se maior radicação na cultura nacional a nível dos curricula” (EFPES, *Ibid.*, p. 3).

Segundo a mesma brochura (*Ibid.*), a primeira licenciatura em ensino oferecida pela escola foi a de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, que arrancou no ano lectivo 1989/90, já na perspectiva da transformação do CFPES em instituto de ensino superior, no seguimento da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada, como vimos, em finais de 1990.

2.1.7. Corpo docente

Conforme dá conta o “Estudo sobre o Ensino Superior em Cabo Verde”, de 1993, elaborado, sob os auspícios da Fundação Calouste Gulbenkian, por E. Marçal Grilo, J. Montalvão e Silva e M. Carmelo Rosa, no ano lectivo 1992/93, o corpo docente da Escola era constituído por 40 efectivos, dos quais 3 doutores, 11 mestres e 26 licenciados, que se distribuíam pelos diversos departamentos, de acordo com o quadro 11:

Quadro 11- Corpo docente por grau académico e por departamento

Departamento	Doutor	Mestre	Licenciado	Total
Línguas Estrangeiras	-	5	5	10
Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa	-	-	7	7
Ciências da Educação	-	-	5	5
História	-	2	3	5
Geociências	1	1	3	5
Ciência e Tecnologia	2	3	3	8
Total	3	11	26	40

Fonte: Grilo e outros, 1993, p. 29.

Ainda segundo o mesmo Estudo, dos 40 docentes, 29 exerciam as funções em regime de permanência e 11 como convidados. Os docentes de nacionalidade cabo-verdiana constituíam o maior número (29), sendo 2 doutores, 5 mestres e 22 licenciados (Grilo & outros, *Ibid.*). Dos 11 docentes estrangeiros, contavam-se, segundo o mesmo Estudo, 3 portugueses (1 mestre e 2 licenciados), 3 franceses (mestres), 2 norte-americanos (mestres), 1 moçambicano (doutor), 1 brasileiro (mestre) e 1 britânico (mestre).

2.1.8. Frequência, número de diplomados e impacto no sistema educativo

Conforme Grilo e outros (1993, p. 29), “no ano lectivo 1992/93 frequentavam esta Escola 198 alunos, dos quais 190 nacionais e 8 estrangeiros, oriundos de Angola, Senegal e S. Tomé e Príncipe”, com a seguinte distribuição pelos cursos que se encontravam em funcionamento:

Quadro 12- N° de alunos inscritos - 1992/93

Curso (bacharelato)	N° de alunos
Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês)	55
Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa	25
História	46
Geografia	14
Ciências Naturais	15
Matemática	37
Físico-Químicas	6
Total	198

Este trabalho dá ainda conta da “enorme procura dos cursos ministrados nesta Escola”, sendo disso exemplo o curso de História que, naquele ano lectivo, contou com “107 candidatos para os 30 lugares disponíveis” (Grilo & outros, *Ibid.*, p. 29).

Na sua primeira década de funcionamento (1979-1989), o CFPES formou 105 professores do ensino básico complementar e 138 docentes do ensino secundário e registou uma “frequência de 11 alunos/ano, com valores extremos na área das Línguas e Literaturas (Estudos Cabo-verdianos e Portugueses), com uma frequência média anual de 24 alunos) e na área das Ciências Exactas (Físico-Químicas), com uma média de apenas 2 alunos, disparidade a que não será alheio, entre outros factores, “um percurso longo de insucessos nas disciplinas das chamadas Ciências Exactas” (EFPES, *Ibid.*, p. 11).

A variação anual dos diplomados é extremada nos anos lectivos de 1983/84, em que a escola “forneceu o menor contingente” para o sistema educativo (apenas 3 diplomados) e de 1988/89, em que se regista “o mais elevado número de profissionais de ensino”, ou seja 41 diplomados (EFPES, *Ibid.*, p. 13).

Em todo o caso, o impacto da Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário é evidente, a ajuizar pelos seguintes resultados decorrentes da acção por ela desenvolvida: a redução drástica de professores cooperantes qualificados, até ao seu quase desaparecimento, a nível do ensino secundário; o aumento da taxa de sucesso escolar, quer no ensino secundário, que evolui de 32,4%, no ano lectivo 1980/81, para 75,6%, em 1987/88, quer no ensino básico complementar, que entre os mesmos períodos evolui de 32,4% para 75,6%, respectivamente (*Ibid.*).

2.2. Instituto Superior de Educação (ISE)

A evolução do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário preparou as condições necessárias à sua transformação, em 1995, no Instituto Superior de Educação, o qual, mantendo embora o objectivo da “formação inicial e contínua de professores”, terá outros fins, de maior alcance, como veremos em seguida.

Antes de mais, no plano legal, o objectivo da formação de professores não foi circunscrito ao nível do ensino secundário, embora, na prática, o ISE prosseguisse, essencialmente, a actividade de formação de professores para esse nível de ensino, tanto mais que funcionava, paralelamente, o Instituto Pedagógico, criado pelo Decreto nº 18/88, de 9 de Março, com a missão de formar docentes para o ensino básico.

2.2.1.Natureza, autonomia e fins

De acordo com o diploma de criação do Instituto Superior de Educação, que é também o de aprovação dos seus Estatutos (Decreto-Lei 50/95, de 2 de Outubro), o ISE é uma pessoa colectiva de direito público dotada de autonomia científica, pedagógica, patrimonial, disciplinar, administrativa e financeira, que se rege, subsidiariamente, pela legislação aplicável aos serviços personalizados do Estado, e assume a forma de estabelecimento de ensino superior, ou seja, uma das formas de que se revestem os institutos públicos, de acordo com o direito positivo cabo-verdiano (cf. artºs 1º e 2º dos Estatutos).

Enquanto estabelecimento de ensino superior, o ISE “prossegue os seus fins no domínio da Educação, orientando-se para o ensino, a investigação, a prestação de serviços à comunidade e colaboração com entidades nacionais e estrangeiras em actividades de interesse comum” (nº 1 do artº 2º).

Cabendo-lhe “ministrar a preparação para o exercício de actividades profissionais de elevada qualificação, na sua área vocacional, e participar no desenvolvimento do país”, (nº 2 do artigo 1º), o ISE tem por objectivos estatutários os seguintes:

- “a) A formação inicial e contínua de professores e outros técnicos de educação nos aspectos cultural, científico, técnico e profissional;
- b) A realização de actividades de investigação e desenvolvimento experimental orientados para a melhoria do ensino,
- c) A prestação de serviço à comunidade numa perspectiva de valorização recíproca;
- d) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, que visem objectivos semelhantes”. (cf. artº 2º dos Estatutos).

Em relação à autonomia do ISE, cabe ressaltar que, de acordo com os Estatutos, o mesmo possui, no quadro da autonomia científica, o poder de, “livremente, definir e executar o ensino e a investigação e demais actividades científicas e culturais” (artº 3º).

Por outro lado, nos termos dos Estatutos, (artº 4º), a autonomia pedagógica confere ao ISE a capacidade de propor a criação, suspensão e extinção de cursos; elaborar os planos de estudo e programas de ensino; definir os métodos de ensino e escolher os processos de avaliação; ensaiar novas experiências pedagógicas, assegurando, nos termos da lei, a pluralidade de doutrinas e métodos que garantam a liberdade de ensinar e aprender.

Todavia, e tal como se depreende, aliás, do referido na alínea a) do parágrafo anterior, a autonomia científico-pedagógica do ISE é condicionada pelo facto de “a criação, integração, modificação ou extinção dos cursos” estarem sujeitas a autorização do Governo, através do ministro de Tutela, ao qual incumbe ainda, entre outras competências, aprovar o número máximo de matrículas anuais, tendo em vista a respectiva adequação à política educativa, definida centralmente, homologar as propinas e os currículos (cf. artº 42º).

2.2.2.Estrutura orgânica e de gestão

O ISE é dotado de uma estrutura orgânica que compreende os Órgãos de Gestão (Conselho Directivo, Presidente do ISE e Conselho Científico, sendo o primeiro apoiado por uma Comissão Permanente e o último por uma Comissão Pedagógica), os Departamentos (Línguas Estrangeiras, Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa, Ciências da Educação, História e Filosofia, Geociências e Ciência e Tecnologia, sem prejuízo de o ISE poder organizar outros departamentos, reorganizar ou extinguir os atrás referidos) e os Serviços (Serviços Administrativos e Serviços Sociais).

Cabe referir que o Presidente do ISE, além de ser um órgão singular, preside ao Conselho Directivo, integrado ainda pelo Presidente do Conselho Científico, dois representantes do pessoal docente, um representante dos estudantes e um representante do pessoal técnico e administrativo, eleitos pelos respectivos pares, e um Secretário, que é o Director dos Serviços Administrativos. O Presidente do ISE preside ainda à Comissão Permanente, que integra igualmente o Presidente do Conselho Científico e o Director Administrativo, que serve de Secretário.

O Conselho Directivo, a Comissão Permanente e o Presidente do ISE têm competências e atribuições de índole administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar e regulamentar, sendo de se destacar a relevância do cargo de Presidente, ao qual incumbe dirigir, orientar e coordenar as actividades e serviços do Instituto, de modo a imprimir-lhes unidade, continuidade e eficiência, sendo-lhe cometidos, entre outros, os poderes de representação do instituto em juízo e fora dele, de homologação dos regulamentos internos dos órgãos do Instituto, de assinatura dos instrumentos de cooperação com instituições congéneres, de superintendência da gestão académica e administrativa e de exercício do poder disciplinar.

Incumbem ao Conselho Científico e à respectiva Comissão Pedagógica atribuições relacionadas com a gestão académica do Instituto.

Assim, ao Conselho Científico, integrado pelo Presidente do Instituto e pelos professores doutorados, mestres e licenciados com mais de cinco anos de docência na instituição (além de outros professores, investigadores e individualidades não pertencentes ao Instituto, caso tal for decidido pelo Conselho, por proposta do Presidente do ISE), incumbe, designadamente:

a) Desempenhar funções de orientação geral da vida académica, tais como “definir as linhas orientadoras das políticas a prosseguir pelo Instituto nos domínios do ensino, da investigação, da extensão cultural e da prestação de serviços à Comunidade” (alínea c) do nº 2 do artigo 25º), “aprovar os regulamentos de frequência, avaliação, transição de ano e precedências, no quadro da legislação em vigor” (alínea b) do nº 1 do artigo 25º), e “aprovar em linhas gerais o plano de formação dos quadros do Instituto” (alínea f) do nº 2 do artigo 25º);

b) Exercer competências específicas no âmbito do desenvolvimento curricular dos cursos do instituto, como sejam as de “aprovar as propostas dos planos de estudo para cada curso a funcionar no Instituto”, “de aprovar os programas propostos por cada um dos docentes” (alíneas a) e b) do nº 2 do artº 25º) e de “dar parecer sobre aquisição de equipamento científico, didáctico e bibliográfico” (alínea d) do nº 1 do artigo 25º);

c) Desempenhar outras atribuições relacionadas com a promoção da qualidade do desempenho académico da instituição, como “apreciar as candidaturas para efeito de nomeação do pessoal docente” (alínea e) do nº 2 do artigo 25º) e “aprovar a distribuição anual do serviço docente” (alínea a) do nº 1 do artigo 25º), “ apreciar propostas de acordos, convénios ou protocolos de cooperação com instituições congéneres nacionais e estrangeiras” (alínea g) do nº 2 do artigo 25º).

De referir que, sendo embora membro por inerência do Conselho Científico, o Presidente do ISE não preside ao Conselho Científico, o qual elege o seu próprio Presidente, para um mandato de três anos, de entre os professores da Instituição (nº 1 do artigo 26º)

A Comissão Pedagógica, constituída, no máximo, por cinco representantes dos professores do Instituto e quatro representantes dos estudantes do ISE, eleitos pelos respectivos corpos, e presidida por um docente designado pelo Presidente do Conselho Científico, desempenha atribuições relacionadas com a promoção da qualidade da formação ministrada pelo Instituto, designadamente através da formulação de propostas ou pareceres relativos à orientação pedagógica e aos métodos de ensino, à aquisição de material didáctico e bibliográfico, ao funcionamento da biblioteca e dos centros de recursos educativos, aos regulamentos de frequência, avaliação, transição de ano e precedências, aos regimes de avaliação de desempenho pedagógico do corpo docente (alíneas a), b), d), e) e g) do artigo 29º), e da promoção e realização de iniciativas próprias, como conferências, seminários e outras actividades de interesse pedagógico, acções de formação pedagógica e experiências pedagógicas inovadoras (alíneas c), f) e h) do artigo 29º).

Os órgãos do Instituto apoiam-se na actividade dos Departamentos e dos Serviços, definindo-se os primeiros como “estruturas nucleares de ensino e de investigação” nos respectivos domínios de actuação (cf. nº 1 do artº 30º), enquanto os segundos são concebidos como estruturas de apoio técnico e logístico nos âmbitos administrativo, financeiro e patrimonial (serviços administrativos) e da acção social escolar (serviços sociais).

Merecem particular menção as funções dos departamentos, dada a sua relação com o estudo de que nos ocupamos. Assim, aos departamentos, enquanto estruturas de ensino e de investigação nas respectivas áreas de actuação, incumbe “participar na elaboração dos planos curriculares dos cursos ministrados” e, sempre que tal se justifique, propor alterações aos mesmos; “organizar, planificar e realizar investigação e estudos”, em concertação e de acordo com orientações do

Conselho Científico; organizar actividades de extensão, como seminários, cursos, conferências, entre outras; propor ao Conselho Científico a realização de “intercâmbios com instituições congéneres nacionais ou estrangeiras” e “promover a publicação de trabalhos de investigação” (cf. artº 30º).

2.2.3. Principais “produtos” do ISE

De acordo com um documento de auto-avaliação a que tivemos acesso, intitulado “Diagnóstico do Funcionamento do Instituto Superior de Educação”, elaborado por um grupo de trabalho coordenado por Judite Nascimento e datado de Outubro de 2005, de entre os principais produtos/serviços do ISE, destacam-se os seguintes:

- “Cursos de formação inicial que constituam qualificação para docência no ensino secundário e para técnicos de educação e de outras vertentes, nas diversas áreas;
- Cursos de pequena duração, creditáveis, e com certificados ou diplomas de quadros;
- Cursos de actualização, aperfeiçoamento ou reconversão profissional;
- Cursos de pós-graduação (mestrado e especialização) em diversas áreas;
- Actividades de extensão educativa, com incidência cultural, científica ou técnica por iniciativa ou em cooperação com outras entidades;
- Trabalhos de investigação e desenvolvimento experimental, nos domínios da educação e ensino;
- Prestação de serviço à comunidade: apoio ao Ministério da Educação na selecção de professores para o ensino secundário e projectos de investigação científica;
- Professores qualificados para exercerem no ensino secundário” (Nascimento & outros, 2005, p. 40).

2.2.4. Ofertas formativas

Nos termos previstos na lei, o ISE conferiu os graus académicos de Bacharelato e Licenciatura, além de outros diplomas não conferentes de grau, tendo, outrossim, realizado alguns cursos de Mestrado, em parceria com instituições universitárias parceiras.

Em relação aos dois primeiros graus académicos, o ISE cresceu muito ao longo dos anos, embora sem poder dar resposta cabal à grande e crescente procura do ensino superior no país, devido, nomeadamente, à expansão do ensino secundário e à redução das bolsas para a frequência de cursos no estrangeiro, sendo disso exemplo o facto, salientado no “Diagnóstico” (Nascimento & outros, *Ibid.*, p. 55), de que “no ano lectivo 2004-2005 houve 1175 candidaturas a 10 cursos abertos pela instituição”, mas, dada a fraca capacidade de acolhimento, só foi possível seleccionar, mediante concurso documental, “360, distribuídos por 12 turmas de diferentes áreas”, a que veio a acrescer “a entrada de mais 69 estudantes” do curso de supervisão pedagógica, solicitado pelo Ministério da Educação, “perfazendo um total de 429 estudantes admitidos no ano lectivo 2004/2005”.

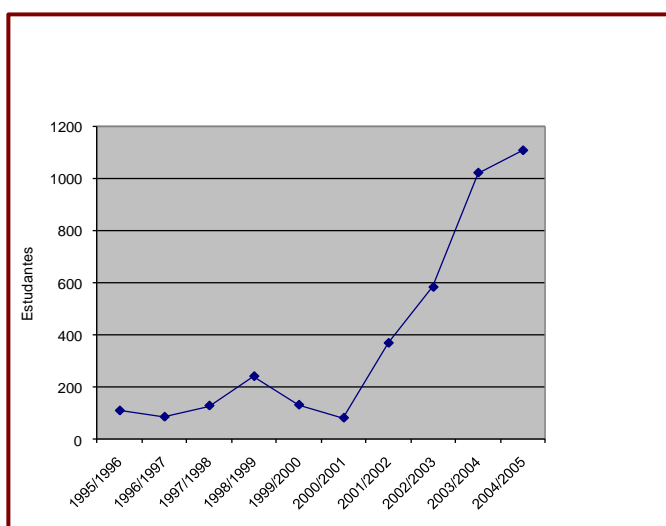
O número de estudantes do ISE tem crescido vertiginosamente, principalmente a partir de 2000, data da abertura das primeiras licenciaturas de raiz (Nascimento & outros, *Ibid.*, p.55).

De facto, se, por ocasião da data de fundação do ISE (1995/96), havia 108 alunos matriculados, o corpo discente passou para 368 no ano lectivo 2001/2002 (incluindo os 20 alunos do Mestrado em História) e, após uma década de existência da instituição, isto é, em 2004/2005, registava 1109 inscritos, o que significa que, nesse período, o crescimento dos efectivos discentes mais do que decuplicou (*Ibid.*, pp. 55-56).

Conforme elucida o gráfico que segue, registou-se, no mesmo período, uma redução do número de estudantes nos anos lectivos 1999/2000 e 2000/2001, facto que, segundo Nascimento e outros (*Ibid.*, p. 56), “pode ser explicado pela abertura de menos cursos, devido ao afastamento temporário de vários docentes do quadro para formação avançada no exterior”.

Entretanto, a partir de 2001, retoma-se o crescimento do corpo estudantil, com a abertura de novas licenciaturas de raiz, que viriam a juntar-se às de Estudos Ingleses e Franceses, anteriormente criadas, facto que coincide com o regresso dos docentes que haviam saído para formação.

Gráfico 1 - Evolução da frequência do ISE 1995-2005



Fonte: Nascimento e outros, 2005

Dos 1109 estudantes que frequentaram o ISE no ano lectivo 2004/2005, 442 ingressaram, nesse ano lectivo, no primeiro ano de estudos (ver quadro 13), sendo 373 de cursos de licenciatura e os restantes 69 do bacharelato em Supervisão Pedagógica, organizado conjuntamente com o Instituto Pedagógico.

Quadro 13 - Cursos abertos pelo ISE e nº de estudantes admitidos no 1º ano (2004/2005)

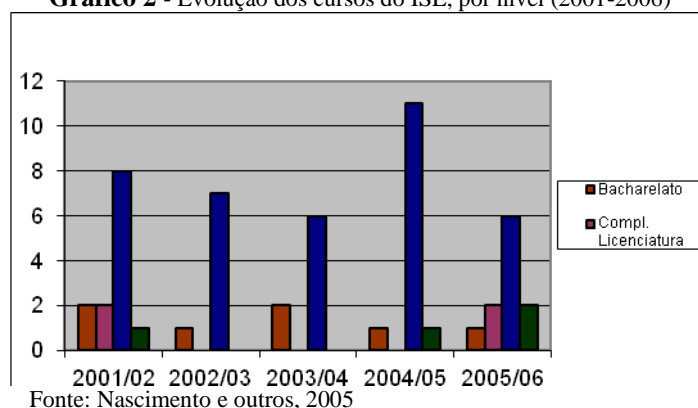
Cursos	Nº de estudantes	Duração do curso
Licenciatura em História	28	5 anos
Licenciatura em Letras - Turma A	23	5 anos
Licenciatura em Letras - Turma B	29	5 anos
Licenciatura em Letras - Turma C	10	5 anos
Licenciatura em Matemática	25	5 anos
Licenciatura em Química	23	5 anos

Licenciatura em Física	22	5 anos
Licenciatura em Estudos Ingleses	65	5 anos
Licenciatura em Estudos Franceses	30	5 anos
Licenciatura em Biologia	29	4 anos
Licenciatura em Geografia - Ramo Ensino	30	4 anos
Licenciatura em Geografia - Ramo Técnico	31	4 anos
Licenciatura em Geologia	28	4 anos
Bacharelato em Supervisão pedagógica A	34	3 anos
Bacharelato em Supervisão pedagógica B	35	3 anos
Total ISE	442	

Fonte: Nascimento e outros, 2005

A análise do quadro precedente, bem como do gráfico 2, que se segue, confirma a constatação, feita no referido “Diagnóstico” (*Ibid.*, p. 57), de que “os bacharelatos estão a perder terreno” no ISE.

Gráfico 2 - Evolução dos cursos do ISE, por nível (2001-2006)



Tal facto, que vai na linha de tendências verificadas no plano internacional, deve-se à circunstância de o próprio ISE ter oferecido à sociedade uma alternativa de formação passível de maior realização académica e profissional, que foi a abertura de cursos de Licenciatura, tornando, assim, menos interessante e competitivo o bacharelato, para além de o esforço posterior de prosseguimento dos estudos por parte dos diplomados com este grau se traduzir em maior dispêndio de tempo e de recursos para a frequência de cursos de “complemento de licenciatura”, que o ISE viria a realizar, em regra, no período pós-laboral.

Conforme Nascimento e outros (*Ibid.*), além dos cursos referidos no quadro precedente, o ISE oferecia ainda, no ano lectivo 2005/2006, cursos de licenciatura em Filosofia, Gestão e Planeamento da Educação e Informática.

Embora ainda incipiente, merece ser referida a experiência de realização de alguns cursos de formação pós-graduada no ISE, levados a efeito através da cooperação com instituições universitárias portuguesas. Assim, de acordo com Nascimento e outros (*Ibid.*, p.57), “em 1998 foi efectuada a parte lectiva do curso de pós-graduação em Métodos e Técnicas de investigação em

Ciências Sociais e Humanas e, em 2001, iniciou-se um mestrado conjunto entre o ISE e a Universidade Portucalense, em História Contemporânea, através da cooperação com a Universidade do Porto”. Além, disso, e segundo a mesma fonte, no ano lectivo 2005/2006, decorria, em cooperação com a Universidade do Porto, o curso de Mestrado em Estudos Africanos.

Se, até ao ano de 2002, o ISE formava bacharéis e licenciados apenas para a área do ensino, verifica-se, a partir do ano lectivo 2002/2003, uma reorientação da oferta formativa. Com efeito, abriu-se, nessa altura, o primeiro curso de cariz técnico, o de Licenciatura em Gestão e Planeamento, com duas turmas, a que se seguiria, depois (2004/2005), a “abertura dos ramos técnicos dos cursos de Biologia, Geografia e Geologia” (Nascimento & outros, *Ibid.*, p. 57). Tratou-se, assim, de aproveitar os recursos humanos, técnicos e logísticos utilizados na formação de docentes em determinadas áreas para dar resposta às necessidades do mercado nessas mesmas áreas.

Uma questão crítica no desempenho do ISE tem a ver com a eficácia interna da formação, tal como é demonstrado num estudo levado a efeito pela Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde, intitulado “Eficácia Interna das IES Públicas ISE e ISECMAR”, realizado em 2006, e referente aos cursos de bacharelato e licenciatura ministrados pelos dois institutos entre os anos lectivos 2000/01 e 2003/04.

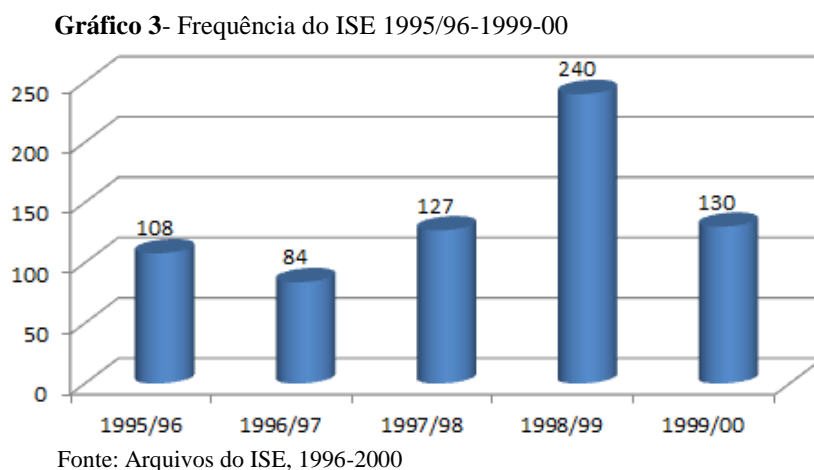
De acordo com este documento, no ISE, a nível do Bacharelato (curso de 3 anos), de um total de 154 inscritos, apenas 28 concluíram completamente o curso (parte lectiva e defesa de monografia) nesse período, representando 18% em termos de eficácia real; a nível dos cursos de licenciatura de quatro anos, dos 165 inscritos, 110 concluíram completamente o curso nesse prazo, representando uma eficácia de 67%; quanto aos cursos de licenciatura de cinco anos, dos 247 inscritos, apenas 92 estudantes concluíram completamente o curso, dentro desse prazo, representando uma eficácia de 38%.

Entretanto, como demonstra o mesmo estudo, a eficácia seria maior se se considerasse apenas a parte lectiva (ou seja, sem se incluir a elaboração e defesa da monografia de fim de curso), caso em que os índices por tipo de curso seriam os seguintes: 81% para os bacharelatos, 93% para as licenciaturas de quatro anos e 79% para as licenciaturas de cinco anos. Constata-se, assim, que a eficácia interna da formação é afectada pelos atrasos que se registam na elaboração e defesa de monografia, que, em média, é de um ano e meio, facto que contribui para elevar os custos de formação *per capita*.

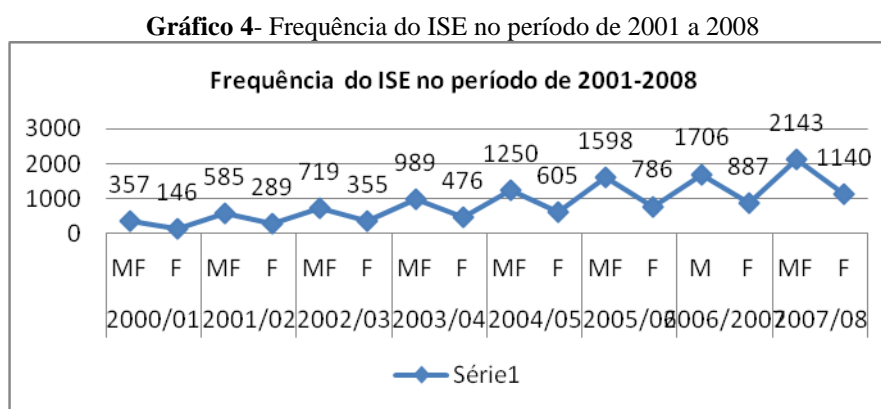
Os dados oficiais disponíveis sobre a frequência de cursos superiores (bacharelato, licenciatura e mestrado) ministrados pelo ISE, assim como pelas demais instituições de ensino superior público, reportam-se ao período compreendido entre o ano lectivo 2000/20001 e 2007/2008 (sendo este último o de extinção dos três institutos integrados na Uni-CV) e encontram-se publicados nos Anuários da Educação.

Entretanto, junto de fontes não oficiais ligadas ao antigo ISE, tivemos acesso a dados globais de frequência ou seja, dados que não permitem a segregação por grau acadêmico, curso e sexo, relativos ao período de 1995/96 a 1999/2000, os quais carecem de confirmação, pelo que os utilizaremos com reserva.

Assim, de acordo com essas fontes não oficiais, no período de 1995/96 (por ocasião da criação do ISE, a partir do CFPES) a 1999/2000, o ISE registou uma frequência anual pouco expressiva, como o ilustra o gráfico 3:



No período compreendido entre 2001 e 2008, data da sua extinção, o ISE mais do que triplicou o número de estudantes inscritos, de acordo com fontes oficiais, registrando uma evolução equilibrada da frequência por gênero:



A comparação dos dados de frequência do ISE por curso e grau acadêmico nos anos lectivos 2001/2002 e 2007/2008 (cf. quadros 14 e 15) oferece-nos uma perspectiva da evolução qualitativa e quantitativa da instituição, em que se evidencia, nomeadamente, a passagem para um contexto marcado pela redução das ofertas ao nível do bacharelato, que praticamente desaparecem, pelo forte

crescimento dos cursos de licenciaturas, com o alargamento concomitante das áreas de formação, e pela aposta em cursos de mestrado, que abarcam vários domínios relevantes.

Quadro 14- Frequência dos cursos do ISE- 2001/2002

Grau	Cursos	Nº de alunos
Bacharelato	História	31
	Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	52
	Estudos Franceses	12
	Estudos Ingleses	13
	Educação Física	16
	Ciências Naturais	16
	Físico/Química	28
	Total	168
Complemento Licenciatura	Ciências Naturais	29
	Geografia	31
	Matemática	31
	Total	91
Licenciatura	Estudos Franceses	39
	Estudos Ingleses	45
	Filosofia	48
	História	42
	Geografia	49
	Matemática	20
	Informática	16
	Letras	47
	Total	306
Mestrado	História Contemporânea	20
	Total	20
Total Geral		585

Fonte: GEP do ME, 2002. OBS: Não estão disponíveis dados por género.

A análise deste quadro revela que, já no ano lectivo 2000/2001, se torna evidente a queda da procura dos sete cursos de bacharelato em funcionamento, que acusam um total de 168 inscritos, a favor dos cursos de licenciatura ou de complemento de licenciatura, que, em conjunto, contam com 397 inscritos.

A tendência para a redução da frequência dos bacharelatos acentuar-se-á nos anos subsequentes, registando-se, no ano lectivo 2007/2008, o último da existência do ISE, já como unidade associada da Universidade de Cabo Verde, o declínio da formação neste grau académico, que se limita a um curso (vide quadro 15).

Por outro lado, desaparecem os cursos de complemento de licenciatura, do mesmo passo que se acentua a expansão das ofertas de licenciatura e se regista o funcionamento de vários mestrados, traduzindo as opções da universidade pública em termos de política formativa e curricular (vide quadro a seguir).

Quadro 15- Frequência do ISE, por curso e grau académico (2007-2008)

Grau académico	Curso	Inscritos	
		M	MF
Bacharelato	Educação Física	52	70
	Total Bacharelato	52	70
Licenciatura	Biologia	28	78
	Ciências Biológicas	25	61
	Matemática	87	124
	Física	44	57
	Química	62	94
	Geografia	87	190
	Geologia	13	29
	Tecnologias de Informação e Comunicação	44	80
	Estatística e Gestão da Informação	12	29
	Engenharia Civil	29	30
	Estudos Ingleses	86	173
	Estudos Franceses	52	156
	Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses	63	195
	Letras Modernos	12	45
	Filosofia	52	116
	História	50	98
	Ciências Sociais	18	59
	Educação de Infância	29	144
	Ciências da Educação	29	96
	Total Licenciatura	822	1854
Mestrado	Estudos Africanos	11	24
	Ciências Sociais	10	31
	Engenharia Electrónica e de Telecomunicações	23	27
	Matemática Aplicada à Engenharia	15	15
	Educação Especial	20	30
	Ordenamento e Desenho do Território	17	24
	Património e Desenvolvimento	11	24
	Total Mestrado	107	175
Total geral		985	2099

Fonte: GEP do ME, 2008

A análise do quadro precedente demonstra ainda que, a nível das licenciaturas, que constituem as ofertas formativas de maior frequência, o total de estudantes do sexo feminino suplanta o dos alunos do sexo masculino, ainda que estes continuem a ter maior peso nas áreas das ciências básicas (Matemática, Física, Química) e da Engenharia Civil.

A nível dos cursos de mestrado, que constituem o segundo grau académico com maior número de alunos, os estudantes do sexo masculino representam o maior número de inscritos, registando-se, contudo, maior peso de mestrandas em alguns cursos, especialmente o de Ciências Sociais. Parece, entretanto, paradoxal a reduzida procura do mestrado em Educação Especial por parte das alunas, tendo em conta que se trata de um curso concebido para corresponder a necessidades de qualificação de quadros para o sector do ensino, onde docentes do sexo feminino têm um peso expressivo (no ano lectivo de 2007/2008, de acordo com o Anuário da Educação, representavam 66,7% dos docentes do ensino básico, nível em que a problemática da educação

especial se faz sentir com maior acuidade, mormente porque se trata de um nível de ensino obrigatório).

2.2.5. Diplomados

De acordo com os resultados da pesquisa que efectuámos nos respectivos arquivos, no período de quase trinta anos de formação de docentes do ensino secundário, iniciada pelo Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES) e prosseguida pelo ISE, o número de diplomados pelas duas instituições é de 2508, sendo 1.196 do sexo feminino e 1.312 do sexo masculino, o que evidencia um certo equilíbrio entre os géneros (cf. quadro 16).

Quadro 16– N° de diplomados do CFPES/ISE, de 1979 a 2008

Tipos de formação		N° de diplomados		
NÍVEL	CURSO	F	M	MF
Bacharelato	Ciências Naturais	67	42	109
	Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	110	120	230
	Educação Física	15	68	83
	Filosofia	7	15	22
	Físico-Química	31	89	120
	Francês	40	45	85
	Geografia	36	57	93
	História	44	59	103
	Inglês	33	61	94
	Matemática	53	97	150
	Supervisão Pedagógica	16	30	46
Total Bacharelato		452	683	1135
Complemento Licenciatura	Biologia	16	7	23
	Ciências Naturais	10	2	12
	Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	4	7	11
	Geografia	5	12	17
	Matemática	5	9	14
Total Complemento Licenciatura		40	37	77
Licenciatura	Biologia	73	49	122
	Ciências Naturais		1	1
	Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	145	78	223
	Educação de Infância	60	7	67
	Filosofia	39	55	94
	Física	13	24	37
	Francês	56	31	87
	Geografia	83	78	161
	História	65	66	131
	Informática	3	13	16
	Inglês	68	72	140
	Matemática	37	66	103
	Planeamento e gestão da educação	35	39	56
	Química	11	18	29
	Tecnologias de Informação e Comunicação	16	13	29
Total Licenciatura		704	592	1296
Formação Profissional (CFPEBC)	Matemática/ Ciências Naturais	21	23	44
	Estudos Cabo-verdianos e Portugueses/ /Estudos Sociais	32	17	49
	Português/Francês	8	1	9
Total CFPEBC		61	41	102
Total Geral		1196	1312	2508

Como se pode observar, o total dos diplomados encontra-se distribuído por 11 cursos de bacharelato, com 1.135 diplomados, 16 cursos de licenciatura, com 1.296 diplomados, 4 cursos de complemento de licenciatura, com 77 diplomados, e ainda 5 cursos de formação de professores do ensino básico complementar (CFPEBC), não conferentes do grau de bacharelato, com 102 diplomados.

2.2.6. Corpo docente

Com o crescimento dos efectivos discentes, o corpo docente aumentou consideravelmente, passando de menos de meia centena, no ano lectivo 2000/2001, conforme o “Diagnóstico” em apreço, a 116 docentes em 2005/2006, dos quais 8 doutores, 33 mestres e 75 licenciados no ano lectivo de 2005/2006, e a 235 efectivos no último ano lectivo de funcionamento do ISE (2007/2008), em que exerceram a docência nesse instituto 14 doutores, 83 mestres e 138 licenciados:

Quadro 17- Docentes do ISE por ano lectivo e nível de formação

<i>Ano lectivo</i>	<i>Doutorado</i>			<i>Mestre</i>			<i>Pós Graduado</i>			<i>Licenciado</i>			<i>Bacharel</i>			<i>Total</i>		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
2003-04	0	4	4	22	11	33	0	0	0	34	26	60	0	0	0	56	41	97
2004-05	7	6	13	32	17	49	0	0	0	47	40	87	0	0	0	86	63	149
2005-06	3	5	8	17	16	33	0	0	0	37	38	75	0	0	0	57	59	116
2006-07	3	5	8	17	16	33	0	0	0	37	38	75	0	0	0	57	59	116
2007-08	12	2	14	42	41	83	0	0	0	71	67	138	0	0	0	125	110	235

Fonte: Gabinete de Estudos do ME, 2004-2008.

Os dados referidos demonstram que, apesar do crescimento do número de mestres e doutores, o corpo docente do ISE continuou a ser dominado, numericamente, pelos licenciados (58,7% do total dos docentes em 2007/2008). Além do peso dos licenciados, o “Diagnóstico” (p. 46) refere que “cada vez mais há recém-formados com o nível de Mestrado mas sem qualquer experiência profissional”.

Os docentes do ISE são afectos aos departamentos em função da sua área de formação e das necessidades de desenvolvimento das actividades académicas, pelo que a distribuição é desigual, como salienta o “Diagnóstico”, no qual se constata que, com referência ao ano lectivo 2005/2006, o Departamento de Ciências da Educação era o que possuía o maior número de docentes (40), e o de Línguas Estrangeiras, com 15 professores, o de menor dimensão, ocupando posições intermédias os departamentos de Ciência e Tecnologia (36), História e Filosofia (27), Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa (23) e Geociências (22).

Por outro lado, e de acordo com a mesma fonte, a distribuição do nº de docentes mais qualificados, em termos de grau académico, pelos diferentes departamentos não se processa em

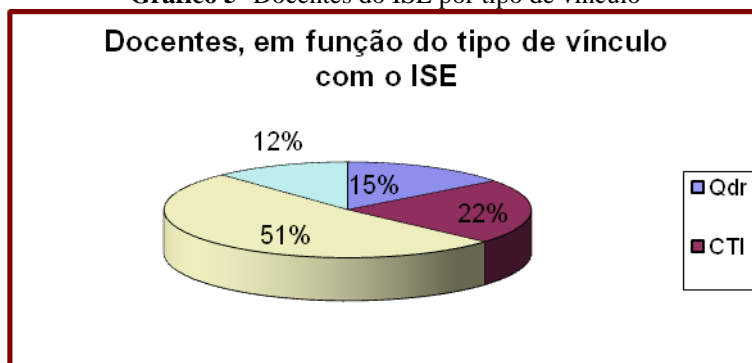
função do número de docentes da cada uma destas unidades académicas. Assim, no referido ano lectivo, o departamento de Ciência e Tecnologia, com um total de 32 docentes, era o que possuía o maior número de mestres e doutores (10 mestres e 7 doutores); o departamento de Ciências da Educação, com 40 efectivos docentes, contava com 15 mestres e 2 doutores; o de História e Filosofia contava com 27 docentes, dos quais 9 mestres e 3 doutores; o de Línguas Estrangeiras tinha 8 mestres e 1 doutor, num total de 15 docentes; ao departamento de Geociências encontravam-se afectos 6 mestres e 1 doutor, num total de 22 docentes; o de Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa, com 23 efectivos docentes, não contava com qualquer doutor, dispondo apenas de 5 mestres. Sendo, sem dúvida, relevante o grau académico, a qualificação dos docentes não pode, entretanto, ser encarada apenas nesta perspectiva, devendo considerar-se, igualmente, a experiência profissional passível de ser obtida pela antiguidade. Ora, neste particular, um dado preocupante tem a ver com o facto de que, do total dos docentes do ISE, 67% “estão na instituição há menos de 5 anos” (“Nascimento & outros, *Ibid.*, p. 45).

Quanto aos docentes com mais de 5 anos de experiência no ISE, a mesma fonte refere que “23 possuem o nível de licenciatura, embora já estejam inscritos no Plano de formação avançada, para os próximos anos, ou já estejam a frequentar programas de mestrado ou doutoramento” (*Ibid.*, p. 47).

A precariedade do vínculo laboral é outro elemento preocupante no ISE, posto que, do total de 163 efectivos docentes, com alguma variação semestral do número de docentes contratados, o ISE contava com uma percentagem de apenas 15% com vínculo definitivo, ou seja, “docentes do quadro” (“Nascimento & outros, *Ibid.*, p. 47).

Conforme esclarece o “Diagnóstico” em apreço (*Ibid.*, p. 47), “os 12% de docentes destacados pertencem, na sua maioria, ao quadro do Ministério da Educação” e os docentes “contratados a tempo inteiro perfazem 22%, mas ainda persistem 51% de docentes contratados a tempo parcial”, conforme o ilustra o gráfico seguinte:

Gráfico 5- Docentes do ISE por tipo de vínculo



Fonte: Nascimento e outros, 2005

A elevada proporção de docentes contratados a tempo parcial tem constituído um dos mais importantes constrangimentos da instituição, posto que, de acordo com o “Diagnóstico” (p.46), “estes docentes só são contratados para executar as aulas, não participam em comissões especializadas e nem na administração dos Departamentos, o que tem constituído um factor de sobrecarga dos docentes a tempo inteiro e dos do quadro. Para além disso, não participam nos projectos de investigação, salvo raras excepções”.

Consequentemente, e devido às limitações legais e financeiras para a contratação de funcionários qualificados, “os docentes do quadro e com contratos a tempo inteiro têm sido sobrecarregados com funções administrativas em detrimento da vertente de investigação, a que se deviam dedicar, por atribuição estatutária” – assinalam Nascimento e outros (*Ibid.*, p. 48), acrescentando que, esse facto afecta quer a qualidade do desempenho académico desses docentes, na medida em que têm menos tempo para se dedicarem aos estudantes e à preparação das aulas, quer a própria eficácia dos processos administrativos sob a responsabilidade dos mesmos, em virtude da sobrecarga de funções.

No “Diagnóstico” a que procederam Nascimento e outros (*Ibid.*, p. 48), menciona-se o facto de o corpo docente do ISE abarcar um leque muito diversificado de áreas de especialização, dentro dos grandes ramos científicos, a ponto de existirem “quase tantas áreas específicas como (o número de) docentes na instituição”, sendo as poucas excepções localizadas, principalmente, nas áreas das Ciências da Educação e das Línguas, em que “encontramos mais do que um docente com a mesma especialidade”. É certo que essa dispersão não facilita a realização de grupos de investigação numa dada área disciplinar, mas, conforme assinalam os autores do “Diagnóstico”, existe um potencial muito mal explorado no que diz respeito à investigação, quer a nível individual, quer na perspectiva pluridisciplinar.

Assim, as actividades de investigação aplicada dos docentes afectos aos diferentes departamentos do ISE não têm sido significativas, com a excepção de alguns projectos ligados, sobretudo, à área de Geociências, e os demais projectos de pesquisa correspondem aos realizados por docentes no âmbito da respectiva formação avançada, sejam eles inseridos em cursos de pós-

graduação *lato sensu* ou na preparação das respectivas dissertações de mestrado e teses de doutoramento (Nascimento & outros, *Ibid.*).

Tendo efectuado um levantamento dos projectos de investigação, os autores do “Diagnóstico” referem que “dos projectos declarados pelos Departamentos (...), a maioria está ligada à formação dos docentes aos níveis de Mestrado e Doutoramento, cabendo a maior parcela às dissertações de Mestrado” e que os próprios Departamentos, na sua maioria, declararam “que os trabalhos de pesquisa dos docentes não têm tido qualquer aplicação prática para além do seu uso nas aulas e para consulta pelos estudantes” (*Ibid.*, p. 49).

A concluir, os autores do “Diagnóstico” referem que “o ISE não tem nenhum sistema de recolha e aproveitamento destes trabalhos”, nem tampouco dos artigos publicados por alguns docentes em revistas nacionais e estrangeiras, o que não potencia a criação de um ambiente institucional próprio ao desenvolvimento da investigação (*Ibid.*, p. 49).

De notar que o “Diagnóstico” que vimos seguindo de perto constitui, mais do que um balanço, uma espécie de passagem de testemunho, pois que, datado de Outubro de 2005, apresenta-se como o mais importante e actualizado documento de análise do percurso do ISE, que viria a integrar a Universidade de Cabo Verde, a partir de Novembro de 2006, num primeiro momento, como uma das suas unidades associadas, tal como o ISECMAR e o INAG, extinguindo-se, dois anos depois, juntamente com estes dois institutos, através do Decreto-Lei nº 29/2008, de 9 de Outubro, que determinou, do mesmo passo, a transição do pessoal e demais recursos desses institutos para a universidade pública.

Refira-se, aliás, que este “Diagnóstico”, elaborado no quadro da preparação de um plano estratégico para o ISE, foi bastante elogiado pela equipa de avaliação externa constituída por António St. Aubyn, António de Almeida Costa, Pedro Lourtie, Sérgio Machado dos Santos e Daniel Luzia, cujo relatório, intitulado “Um Olhar Analítico sobre o Ensino Superior em Cabo Verde. Relatório de Avaliação Externa, 2006”, reconhece a qualidade desse trabalho, graças ao qual “tornou-se fácil apreciar a situação do ISE, uma vez que (...) teve grande profundidade e abordou todos os aspectos de funcionamento institucional, bem como todas as condições ambientais e humanas em que esse funcionamento se desenvolvia” (Aubyn & outros, 2006, p.42)

Neste relatório (*Ibid.*, p. 45), confirma-se, efectivamente, que “as actividades do ISE têm, até agora, sido praticamente restringidas à dimensão do ensino, deixando na sombra a investigação, a prestação de serviços e a extensão cultural e social”, traduzindo-se, assim, num “débito de abrangência da missão institucional”, tendo em conta a larga tradição enquanto instituição de serviço público.

No entanto, o relatório de avaliação externa reconhece “o impacto de grande valia social dos diplomados do ISE, facilmente reconhecidos como elementos influentes na sociedade cabo-verdiana” (*Ibid.*, p.45)

Tanto no documento de “Diagnóstico” (Nascimento & outros, 2005), como no relatório de avaliação externa (Aubyn & outros, 2006), é salientada a criação, entre outros, do Centro de Formação Aberta e a Distância, que veio oferecer uma capacidade acrescida de intervenção formativa ao ISE, permitindo o lançamento de dois cursos de Mestrado, na modalidade de ensino a distância.

O relatório de Aubyn e outros (*Ibid.*, p.47) considera, em tom crítico, que uma “questão importante, no plano da oferta formativa do ISE”, tem a ver com a organização de um curso de formação de “educadores de infância”, com nível de licenciatura, entrando em zona de coincidência de competências com o Instituto Pedagógico, com a agravante de conduzir a estatutos diferenciados, em matéria de graus académicos, de profissionais que se orientam para o exercício de uma mesma actividade”.

Porém, apesar de reconhecermos alguma pertinência nesta crítica, a mesma peca por falta de rigor na análise das competências das duas instituições, posto que, sendo o Instituto Pedagógico um estabelecimento de ensino médio, não podia realizar uma licenciatura na área da educação de infância. Por outro lado, o ISE não é, no plano legal, um mero estabelecimento de formação de professores para o ensino secundário, nada obstando a que, no quadro da formação de quadros superiores, forme docentes e outros quadros para o sistema educativo, como, aliás, decorre, expressamente, da sua missão e objectivos (artº 2º dos Estatutos, acima citado). E, por último, uma licenciatura de formação de educadores de infância não se destina, única, nem essencialmente, à formação de docentes para a educação pré-escolar, podendo, igualmente, formar quadros para, designadamente, desempenhar funções de enquadramento, supervisão e inspecção deste subsistema.

Mais pertinente seria, eventualmente, numa lógica de possíveis cenários a serem ponderados, uma recomendação no sentido da reconfiguração legal dos dois institutos, de modo a que houvesse uma actualização das respectivas missões ou (porque não?) a criação uma só instituição de formação de docentes e quadros para o ensino, aproveitando-se as demais valências do ISE, por exemplo, na perspectiva da instalação da universidade pública.

Entretanto, no relatório de Aubyn e outros (*Ibid.*, p. 47), são particularmente pertinentes algumas conclusões resultantes “das diversas reuniões havidas com alunos, antigos diplomados e, sobretudo, empregadores, em relação à formação oferecida pelo ISE”. Assim, “como registos mais impressionantes” dessas reuniões, destacam-se:

“a) A certeza de uma sólida formação no plano científico;

- b) Algumas deficiências no que respeita à formação psico-pedagógica, com expressão em aspectos correntes da vida de um professor, como sejam a elaboração de “planos de aula” e “programação do desenvolvimento curricular ao longo do ano”;
- c) Deficiente preocupação com a preparação do profissional que o professor tem de ser, traduzida numa postura que não privilegia o trabalho em equipa e não favorece uma relação de simplicidade natural com colegas e educandos;
- d) Um distanciamento persistente entre o ISE e os seus formandos, só quebrado por encontros ocasionais com professores para esclarecimentos pontuais sobre aspectos específicos”.

Este último registo parece referir-se mais propriamente aos diplomados do ISE e não aos “seus formandos”, tanto mais que a equipa de avaliação externa acrescenta, a este propósito, que uma “questão muito importante da actividade do ISE” relaciona-se com “uma clara ausência de actividades de formação contínua dos professores, cuja necessidade se torna verdadeiramente essencial no ritmo de mudança da vida social, dos valores e do conhecimento que caracteriza o nosso tempo”. Como refere o relatório, “muitas poderão ser as razões que justificam esta ausência de formação contínua de professores” (*Ibid.*, p. 47), sem chegar, contudo, a explicitá-las.

De entre as várias recomendações da equipa de avaliação externa, assinalam-se as relativas ao “prosseguimento do esforço de formação avançada dos seus docentes, à “criação de um corpo de investigadores”, à ponderação dos “inconvenientes da abertura de sucessivas edições do mesmo curso de graduação em anos escolares não consecutivos, em detrimento de uma lógica de continuidade susceptível de proporcionar melhorias qualitativas constantes”, “à possibilidade de integração de personalidades da vida cultural e económica nos seus órgãos decisórios, no sentido de oferecer maior sentido de adequação das suas actividades aos interesses sociais” (o que, implicitamente, aponta para a revisão dos seus Estatutos) e à assunção, de forma interiorizada, de “uma frutuosa ligação com a comunidade envolvente, numa lógica de mútua valorização” (*Ibid.*, pp. 48- 49).

2.2.7. Visão das entidades empregadoras sobre a qualidade da formação no ISE

Não havendo, nos documentos analisados, referências à visão externa da formação ministrada no ISE, particularmente a do departamento governamental que tem absorvido os diplomados deste antigo instituto, procurámos suprir esta lacuna, entrevistando o governante Empub1. Este, referindo-se à relevância da formação ministrada por este instituto, considerou tratar-se de:

“ Uma formação que correspondeu aos desafios do sistema educativo, que tinham a ver com o alargamento da escolaridade no básico, no secundário, em consequência. Para isso foi necessário formar professores de forma massiva, através de vários cursos, em diversas áreas e domínios científicos (...), permitindo, assim, alargar o ensino secundário, que está hoje generalizado em todos os concelhos e outras localidades do país”.

No que tange ao perfil dos diplomados do ISE e da instituição que o precedeu, o CFPES, o mesmo entrevistado assegura que:

“Os quadros formados responderam bem aos desafios, seja no ensino, seja na gestão, porque, malgrado estas duas instituições terem formado quadros para o sector da Educação em Cabo Verde, os quadros formados têm igualmente trabalhado noutros sectores. O país apreciou e bem o nível de trabalho desses quadros; o país desenvolveu-se também com base no trabalho realizado por esses quadros; a educação, em particular, evoluiu bastante graças ao contributo desses quadros. Se compararmos hoje a educação em Cabo Verde, hoje, com a educação há 15 anos, verificamos que há um grande avanço, o que significa que a formação ministrada tem correspondido às necessidades de desenvolvimento”.

Por seu turno, o entrevistado Empriv2, dirigente do sector empresarial, tem uma perspectiva positiva da formação ministrada pelo ISE:

“Falando especificamente do antigo ISE, eu fui docente deste instituto durante 12 anos, facto que, associado à minha experiência empresarial, me permite considerar que a formação ali ministrada teve bom nível”.

Embora reconheça que tem havido capacidade competitiva e de adaptação, no contexto do trabalho, dos diplomados do antigo ISE, o entrevistado Empub1 não deixa de expressar a necessidade de melhoria nestes aspectos:

“Quando comparo os diplomados de IES públicas nacionais com os diplomados de instituições privadas nacionais e do estrangeiro, noto que há bons quadros de um lado e de outro, mas há que apostar, em todos os casos, na melhoria do perfil de formação.

(...) Se dissesse que não tem havido capacidade de adaptação dos docentes às mudanças que ocorrem na educação, eu estaria a decretar a falência do sistema educativo. Tem havido uma certa capacidade de adaptação. Mas se me perguntar se vejo com satisfação esse grau de adaptação dos profissionais ao sistema e às exigências do mundo actual, eu considero que há insuficiências grandes.

Entre nós, há, entre outros, um facto a considerar como uma limitação nesse esforço de adaptação, que é a insularidade, a dispersão das instituições educativas por diversas ilhas”.

No que tange aos currículos dos cursos de formação de professores do ensino secundário ministrados pelos antigos CFPES e ISE, este entrevistado entende que:

“Os currículos das IESP públicas, ao longo dos alunos, têm vindo a ser melhorados, visando a sua melhor adequação à realidade concreta de actuação dos quadros, no caso o sistema educativo, procurando, por conseguinte, corresponder às exigências dos currículos das escolas, particularmente do ensino secundário”.

Não obstante, considera, em tom crítico, que essas instituições “estiveram mais preocupadas em trabalhar a componente prática do que a componente científica”, acrescentando:

“A formação, na sua componente técnica, incidiu fortemente na vertente do saber fazer, na preparação técnico-pedagógica ou profissional, para o exercício da docência. A meu ver, essa formação podia desenvolver mais a componente científica. Naturalmente, é bom o saber fazer, mas este saber fazer deve fundar-se numa componente científica muito forte”.

Outro ponto crítico, de resto referido no relatório da equipa de avaliação externa de Aubyn e outros (2006), prende-se com o deficit de acompanhamento dos quadros depois da sua formação. A este respeito o entrevistado Empub1 observa:

“O seguimento dos diplomados após a formação ajuda nesse esforço de adequação às novas exigências de desempenho profissional dos docentes. Por outro lado, permite obter informações e percepções que ajudem na retroalimentação das instituições de formação, visando a adequação dos currículos de formação”.

2.3. Instituto Nacional de Investigação Agrária (INIDA)

Com funções limitadas, essencialmente, à investigação e à extensão, cabe assinalar a criação, em 1980, do Instituto Nacional de Investigação Tecnológica (INIT), que desenvolve actividades nos domínios dos recursos naturais (materiais de construção e matérias-primas), aproveitamento de recursos marinhos, geologia e oceanografia, energia (energias clássicas e energias renováveis), transferência e adaptação de tecnologias, informação, documentação e divulgação científica (cf. Decreto nº 21/80, de 27 de Março) e viria a ser extinto a 30 de Dezembro de 1997, dando lugar ao Instituto Nacional de Investigação Agrária (INIDA), cujas atribuições consistem na investigação, experimentação e desenvolvimento no campo das ciências e tecnologias agrárias e dos recursos naturais”, na divulgação dos conhecimentos científicos e técnicos disponíveis no âmbito dos sectores agrícola, silvícola, pecuária e ambiental e na formação profissional e superior nas mesmas áreas (cf. Decreto-Lei nº 80/97, de 30 de Dezembro, que cria o INIDA e aprovação os respectivos Estatutos)

2.3.1. Natureza, funções e atribuições

Tendo por objecto um campo de actuação mais específico e menos amplo que o do INIT, ou seja, a área agrícola, silvícola, pecuária e ambiental, a missão do INIDA apresenta ainda, em relação à do seu antecessor, a importante inovação de associar às funções de investigação e extensão a função de formação, ainda que esta ocupe um lugar algo residual no elenco das atribuições e competências do INIDA.

Assim, a actuação no campo da formação aparece na última ordem de explicitação das atribuições estatutárias do INIDA, ou seja, das funções que lhe são consignadas, a saber:

- “a) A investigação, experimentação e desenvolvimento no campo das ciências e tecnologias agrárias e dos recursos naturais;
- b) A divulgação dos conhecimentos científicos e técnicos disponíveis no âmbito dos c;
- c) A formação profissional e superior na área agrícola, silvícola, pecuária e ambiental”. (nº 1 do artº 3º).

O carácter residual das actividades de formação do INIDA transparece igualmente nas competências estatutárias, isto é, nos poderes que lhe são legalmente conferidos para dar prosseguimento às suas atribuições. Com efeito, neste âmbito, o INIDA “actua no quadro das políticas definidas pelo Governo” e possui, designadamente as seguintes competências (cf. nº 3 do artº 3º dos Estatutos):

- “a) Preparar e propor um plano de investigação agrária, a nível nacional;
- “b) Apoiar, nos aspectos científicos e técnicos, as actividades de experimentação e de demonstração a nível regional;
- “c) Promover a cooperação com instituições congéneres, nacionais, estrangeiras e internacionais, nas áreas de investigação, formação e desenvolvimento;

- “d) Coordenar e articular as suas acções com as de outros organismos nacionais, públicos ou privados, com competência nas áreas de investigação, formação e desenvolvimento ou em áreas conexas, de modo a assegurar uma eficiente unidade e coerência de acção global do sistema;
- “e) Prestar, mediante contrato, assistência técnica a todas as entidades privadas ou publicas interessadas no desenvolvimento agrário;
- “f) Prestar assessoria qualificada ao membro do Governo responsável pelas questões agrárias;
- “g) O mais que lhe for cometido por lei ou determinado, nos domínios da investigação, formação e desenvolvimento agrário, pelo membro do Governo responsável pelas questões agrárias”.

Não surpreende, pois, que o INIDA, nos termos dos seus Estatutos, funcione “sob a superintendência do membro do Governo responsável pelas questões agrárias”, sem qualquer intervenção do membro do Governo responsável pela educação, o qual só tem uma intervenção pontual na vida deste instituto ao nomear dois dos membros do Conselho Científico do INIDA.

2.3.2. Figurino orgânico e de gestão

Do elenco dos órgãos do INIDA figuram o Presidente, o Conselho de Gestão e o já referido Conselho Científico (artº 6º e seguintes), mas este último não tem competências próprias, definindo-se como um mero “órgão consultivo sobre a linha geral de planeamento e gestão da actividade científica do INIDA”, sendo-lhe cometidas, designadamente, as atribuições de emitir, obrigatoriamente, parecer sobre os planos de investigação agrária e acompanhar a execução dos programas e projectos de investigação e desenvolvimento, velando pela sua qualidade (nº 1 do artº 9º). Dada a sua natureza, compreende-se que o Conselho Científico do INIDA não possua, como no ISE, no ISECMAR e no ISCEE, um órgão pedagógico de apoio (Comissão Pedagógica).

Face ao que antecede, torna-se evidente que o INIDA não é, primacial ou essencialmente, uma instituição de ensino superior público, embora esta valência lhe esteja associada, ainda que de forma algo residual, através de funções de ensino, investigação e extensão realizadas por estruturas próprias do INIDA, que são o Centro de Formação Agrária e o Serviço de Investigação.

Os Directores do Centro de Formação Agrária e do Serviço de Investigação são membros do Conselho Científico, que é ainda integrado pelo Presidente do INIDA, que preside, pelo Director dos Serviços de Planeamento e Informação, pelos chefes de Departamento, por quatro individualidades externas, sendo duas individualidades designadas pelo membro do Governo que superintende na investigação agrária e duas indicadas pelo membro do Governo responsável pelo sector da educação e ciência (nº 2 do artº 9º)

As actividades de ensino/formação do INIDA estão a cargo do Centro de Formação Agrária (CFA), que é definido como o “serviço autónomo do INIDA responsável pela formação profissional e superior no sector da Agricultura”, dotado de “autonomia administrativa, financeira e pedagógica”, funcionando sob a superintendência do Presidente do instituto (nºs 1 e 3 do artº14º).

Com sede em S. Jorge dos Órgãos, tal como o instituto no qual se integra, o CFA colabora com a Direcção de Planeamento e Informação na elaboração de programas anuais e plurianuais de formação agrária, competindo-lhe, nomeadamente, “coordenar a execução dos programas de formação agrária e a sua interacção com as actividades de investigação” e “coordenar a interacção do INIDA com outras instituições e redes de formação nacionais, estrangeiras ou internacionais” (nºs 1 e 2 do artº 14º).

Sem que tenham a mesma natureza que no ISE, no ISECMAR e no ISCEE, os Departamentos do INIDA estão vocacionados para a investigação aplicada. Com efeito, eles constituem subdivisões da Direcção dos Serviços de Investigação, definida como um “serviço operativo do INIDA” e dotada, designadamente, das seguintes atribuições:

- “a) Participar, com a Direcção dos Serviços de Planeamento e Informação, na elaboração dos programas anuais e plurianuais de investigação;
- b) Coordenar o desenvolvimento das actividades de investigação e a interacção dos vários departamentos técnicos, centros regionais, unidades experimentais e grupos multidisciplinares de investigação;
- c) Coordenar a interacção com os serviços de animação rural, com os agricultores e outros parceiros de investigação, e ainda com outras instituições e redes de investigação nacionais, estrangeiros e internacionais;
- d) Velar pela qualidade dos programas e pela valorização e divulgação dos resultados da investigação” (nº 1 do artº 11º).

Integram-se na Direcção dos Serviços de Investigação o Departamento de Agricultura e Pecuária, o Departamento de Ciências do Ambiente e o Departamento de Agroeconomia e Ciências Sociais, que se encarregam de executar e desenvolver as actividades de investigação nos respectivos domínios de intervenção (nº 2 do artº 11º).

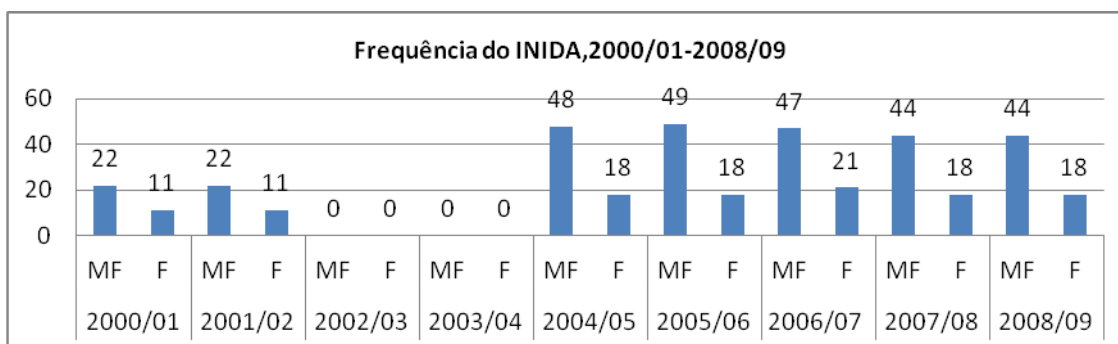
2.3.3.Principais resultados da acção do INIDA

Os maiores resultados da actividade do INIDA têm sido os que se prendem com o desenvolvimento das actividades de investigação e de extensão agrárias, no quadro das políticas governamentais para o sector, tal como o ilustra o Programa de Governo 2011-2006, que salienta o facto de a investigação agrária, a cargo deste instituto, ter conhecido na Legislatura anterior (2006-2011) um novo dinamismo, salientando, entre outros, a elaboração e a implementação do plano de acção prioritário a médio prazo (horizonte 2005-2008) e o plano estratégico de desenvolvimento agrícola a longo prazo (horizonte 2015).

Todavia, as actividades de formação, que se apresentam como complementares das anteriormente assinaladas, são dignas de registo.

Suportando-nos nos dados disponibilizados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação (ME), o INIDA registou, no período de 2001 a 2009, as seguintes frequências anuais nos cursos superiores realizados, como se pode constatar no gráfico seguinte:

Gráfico 6- Frequência do INIDA no período 2001-2009



Fonte: GEP do ME, 2002-2010.

De acordo com o gráfico precedente, a evolução da procura dos cursos superiores oferecidos pelo INIDA demonstra um fraco crescimento, registando-se, inclusive, frequências nulas nos anos lectivos 2002/03 e 2003/04.

No que respeita à relação entre os géneros, verifica-se que, salvo nos dois primeiros anos lectivos considerados, em que o número de inscritos é igualmente repartido entre os sexos, os estudantes do sexo masculino tiveram maior proporção.

Comparando as ofertas formativas no ano lectivo 2000/2001 e no ano lectivo 2007/2008, de acordo com os dados oficiais, respectivamente, consta-se que: (i) no ano lectivo 2000/2001, o INIDA tinha a funcionar os cursos de Bacharelato de Agronomia e Desenvolvimento Agrário, com 14 estudantes, e de Produção e Protecção de Culturas, com apenas 8 estudantes; (ii) no ano lectivo 2007/2008, desaparecem os bacharelatos, que são substituídos por dois cursos de licenciatura, com um total de 44 alunos, conforme consta do quadro que se segue:

Quadro 18- Frequência de cursos superiores do INIDA no período 2003-2008

Grau	Cursos	2003-04		2004-05		2005-06		2006-07		2007-08	
		M	MF	M	MF	M	MF	M	MF	M	MF
Licenciatura	Engenharia do Ambiente	0	0	16	28	18	30	16	29	16	29
	Engenharia Rural	0	0	14	20	13	19	10	15	10	15
	Total	0	0	30	48	31	49	26	44	26	44
Complemento Licenciatura	Engenharia do Ambiente	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
	Engenharia Rural	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	Total	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
Total geral		0	0	30	48	31	49	26	47	26	44

Fonte: GEP do ME, 2004-2009

O quadro precedente evidencia a pouca expressividade da frequência dos cursos do INIDA, que registam a predominância masculina, salvo nos cursos de complemento de licenciatura, que contaram apenas com a frequência de alunas, se bem que em número inexpressivo.

Referindo-se à actividade de formação do INIDA, tanto o estudo de Grilo e outros (1993) como relatório de avaliação externa de Aubyn e outros (2006) dão conta que o CFA do INIDA tem

desenvolvido actividades formativas a dois níveis, a saber: formação profissional de nível não superior e formação superior.

O estudo de Grilo e outros (*Ibid.*, p. 32), realizado em 1993, dá conta da realização pelo INIDA de vários cursos de formação profissional, com a duração de dois anos, nos quais foram formados “250 técnicos agrícolas” de diferentes níveis (técnicos médios, técnicos profissionais de 1º nível e técnicos profissionais de 2º nível), sendo os formandos recrutados de entre indivíduos habilitados, respectivamente, com o ensino secundário complementar, o 9º ano e o 6º ano de escolaridade. No relatório de Aubyn e outros (*Ibid.*), refere-se, igualmente, à formação profissional levada a efeito, regularmente, pelo CFA do INIDA, salientando que os cursos contemplam várias áreas e os seus formadores são quadros nacionais cabo-verdianos. Entendendo que tais cursos “são de grande relevância para o País”, a equipa de avaliação externa remarca que a continuação e o desenvolvimento dos mesmos resultam afectados pelo ambiente de desmotivação dos quadros, “esperando-se que a Universidade Pública de Cabo Verde permita criar entre as diversas áreas de formação existentes no País interligações que reforçarão a consistência científica de cada uma delas” (*Ibid.*, p. 22).

Em relação à formação superior, Grilo e outros (*Ibid.*, p. 32) anunciam a preparação, em colaboração com o Instituto Superior de Agronomia da Universidade Técnica de Lisboa, de “um bacharelato em Ciências Agro-Florestais”, com a “duração de 3 anos lectivos” (...) frequentado por 17 estudantes seleccionados de entre 22, que frequentarão, previamente, um curso intensivo de seis meses”.

Contudo, os autores (*Ibid.*, p. 33) assinalam que “o INIDA não tenciona dar continuidade a este bacharelato, visto entender que “não há capacidade do mercado de emprego para absorver este tipo de técnicos em grandes quantidades”, mas não descarta a possibilidade de “lançar posteriormente outras acções semelhantes noutras áreas de formação que sejam consideradas prioritárias para Cabo Verde (engenharia rural, engenharia biofísica, produção pecuária, etc.).

Confirma-se, assim, que no INIDA a formação superior tem carácter residual, pretendendo o instituto focalizar-se mais na investigação, como salientam os autores:

“Dentro desta orientação não pretende o INIDA transformar-se numa instituição superior típica, preferindo continuar como uma unidade de investigação que promove acções de formação a diversos níveis sem carácter necessariamente continuado e sistemático” (Grilo & outros, *Ibid.*, p. 33)

O relatório de Aubyn e outros (*Ibid.*) confirma a prossecução dessa orientação, referindo que, a nível da formação superior, o CFA desenvolveu, em colaboração estreita com o ISA (Instituto Superior de Agronomia, de Portugal), a partir de 1993, o curso de Bacharelato de Engenharia em Ciências Agro-Florestais e, com início em 1997, o curso de Bacharelato em Agro-Economia em

1997, tendo, em 2004, arrancado com as Licenciaturas em Engenharia do Ambiente e em Engenharia Rural, com o apoio do ISA e de outras instituições de ensino superior cabo-verdianas.

2.3.4. Corpo docente

Salvo no ano lectivo 2004-2005, o corpo de docentes/investigadores do INIDA tem mantido uma predominância de docentes habilitados com uma pós-graduação (cf. quadro 19), colocando-se, assim, numa posição mais favorável que os restantes institutos públicos de ensino superior, o que, de certo modo, se compreende, tendo em conta a missão do instituto que se orienta, primacialmente, para a investigação aplicada.

Quadro 19- Docentes/investigadores do INIDA por nível de formação

<i>Ano lectivo</i>	<i>Doutor</i>			<i>Mestre</i>			<i>Pós Graduado</i>			<i>Licenciado</i>			<i>Bacharel</i>			<i>Total</i>		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
2004-05	0	0	0	7	4	11	3	1	4	15	14	29	1	1	2	26	20	46
2005-06	9	4	13	3	3	6	0	0	0	4	1	5	0	0	0	16	8	24
2006-07	11	4	15	2	2	4	0	0	0	4	2	6	0	0	0	17	8	25
2007-08	11	4	15	2	2	4	0	0	0	4	2	6	0	0	0	17	8	25
2008/09	11	4	15	2	2	4	0	0	0	4	2	6	0	0	0	17	8	25

Fonte: GEP do ME, 2005-2019 – OBS: os números incluem docentes a tempo parcial.

Entretanto, no relatório de avaliação externa de Aubyn e outros (*Ibid.*, p. 21), é constatada a desproporção entre o quadro de pessoal investigador, que, na altura, era constituído por 28 elementos (número que não coincide com os dados oficiais), e o quadro de pessoal técnico e administrativo, com 78 elementos, sendo estes, na sua maioria, contratados a título precário, situação agravada pela inexistência de um plano de carreiras regulamentado para os dois quadros de pessoal, “o que provoca forte desmotivação profissional e prejudica a realização dos objectivos fundamentais de investigação, experimentação e divulgação de conhecimentos”, traduzindo-se numa “herança pesada, na perspectiva do desenvolvimento institucional e das carreiras”.

2.3.5. Impacto da actividade desenvolvida pelo INIDA

Tendo escutado os estudantes do INIDA, incluindo os que completaram no ISA a licenciatura, e os responsáveis do Ministério da Agricultura, Alimentação e Ambiente, a equipa de avaliação externa verificou “o sucesso deste tipo de formação”, tendo, em particular, apurado que “quadros que completaram no CFA o bacharelato passaram a desenvolver as suas actividades profissionais de forma mais eficiente e inovadora e os que completaram a licenciatura no ISA trouxeram para o terreno novos métodos e ideias” (Aubyn & outros, *Ibid.*, p. 22).

Entretanto, o relatório de avaliação externa (*Ibid.*, p. 23) refere que não existem no INIDA “medidas de acompanhamento das actividades desenvolvidas” e não se encontram interiorizadas as “virtualidades dos exercícios de auto-avaliação e de avaliação externa”, em virtude de “não estar instalado o hábito permanente de se saber se o que foi feito o foi bem ou mal, e em consequência traçar novas metas”. Assim, salienta-se no relatório (*Ibid.*, p.23.), à laia de recomendação, que “a divulgação, sob as mais diversas formas, das actividades desenvolvidas tem de se tornar um hábito que também permitirá tomar consciência do cumprimento dos objectivos a cumprir”.

Suportando-se num “Estudo de Reestruturação do INIDA/2005”, o relatório de avaliação externa salienta que “a imagem do INIDA a nível interno e externo tem de ser fortemente melhorada por medidas estruturais, de modo a incutir nos jovens que forma e nos seus utilizadores uma atitude positiva de transformação do meio ambiente” (Aubyn & outros, *Ibid.*, p. 22). Nessa perspectiva, o relatório defende que “a estruturação da Universidade Pública (...) tem de proporcionar ao INIDA novas vivências, sobretudo ampliando os contactos externos com as outras instituições nacionais e internacionais, permitindo o desenvolvimento de linhas de investigação fundamentais para Cabo Verde” (, *Ibid.*,).

Tendo apreciado o Plano Estratégico para a Agricultura 2004-2015, a equipa de avaliação externa particulariza, neste termos, os desafios que se colocam ao INIDA, nesse horizonte temporal, resultantes da criação da Universidade Pública:

“a integração nas estruturas da Universidade da formação superior actualmente no CFA, a participação dos investigadores das diversas áreas da Universidade nas actividades de formação e investigação, a dinamização das interligações do INIDA com instituições nacionais e internacionais” (*Ibid.*, p. 23).

Numa avaliação global do INIDA, Aubyn e outros (*Ibid.*, pp. 23-24) salientam, entre outros, os seguintes factos, ilustrativos das potencialidades e limitações existentes nesta instituição:

a) A existência de “instalações e equipamentos de grande qualidade”, bem como de recursos humanos “que permitem manter o INIDA a funcionar, realizar algumas actividades de formação contínua, apoiar o CFA nas tarefas de formação profissional, com escassa colaboração nas tarefas de formação de nível superior”.

b) A não cobertura de áreas de actuação importantes do INIDA com actividades de formação, investigação e extensão, facto a que não estará alheia a falta de “mecanismos que permitem a existência de um quadro estável de investigadores de qualidade”, devido a uma “permanente fuga de quadros pós-graduados”, enquanto se verifica “a existência de um quadro excessivo de pessoal de apoio pouco qualificado”;

c) A falta de um “plano de formação dos quadros”, bem como de uma “cultura de trabalho em equipa”, sendo quase inexistentes as reuniões técnicas;

d) A existência de “laboratórios bem equipados, um acervo bibliográfico com alguma procura dos clientes, e uma equipa de técnicos de formação diversificada que apoia estas actividades”, não obstante coexistirem vários pontos fracos, como “serviços pouco conhecidos, não existência de um ficheiro de clientes, ausência de sistemas de validação das análises realizadas”;

e) A existência de “alguns programas de investigação nas áreas de horticultura, fruticultura e biodiversidade com impactos positivos junto dos agricultores”, embora a “ausência de um plano estratégico de investigação e o facto de áreas importantes para o País, como a pecuária e a silvicultura, estarem quase abandonadas” tenham conduzido a uma diminuição dos financiamentos internos e externos, registando-se, todavia, recentemente, a reactivação da importante área de agricultura pluvial.

De notar que a existência de condições para o desenvolvimento das actividades de investigação e de formação no INIDA fora, igualmente, objecto de apreciação favorável de Grilo e outros (*Ibid.*, pp. 33-34), os quais se referem, entre outros aspectos, ao facto de o instituto possuir “um invejável conjunto de jovens investigadores e técnicos qualificados”, formados, sobretudo, nos Estados Unidos da América e em Portugal, bem como de “instalações de boa qualidade e devidamente apetrechadas em equipamento científico e laboratorial”

Face aos elementos empíricos apurados, o relatório de avaliação externa sustenta que a integração na Universidade Pública “é a oportunidade para a dinamização desta instituição, que já desempenhou um papel de grande relevância, mas que nas condições actuais não consegue ultrapassar os enormes constrangimentos nas múltiplas facetas das suas actividades (Aubyn & outros, *Ibid.*, p. 24). Nessa perspectiva, com base nos elementos apurados e nas recomendações do Estudo de Reestruturação do INIDA/2005, que a equipa subscreve, o relatório formula dois grupos de recomendações, integrando-se no primeiro grupo “princípios orientadores para uma integração faseada do INIDA na Universidade, realizada em diálogo entre o Ministério da Agricultura (...) e a Universidade, e, no segundo grupo de recomendações, “aspectos que visam melhorar o funcionamento das estruturas actuais, tendo sempre em vista a integração futura na Universidade” (*Ibid.*).

Assim, no âmbito da estratégia institucional, Aubyn e outros (*Ibid.*, p. 25) recomendam, a par de uma forte reestruturação do INIDA, “a integração na Universidade das funções de formação profissional e superior”, a assunção pela Universidade da “investigação nas áreas das ciências do ambiente, da investigação aplicada e adaptativa para a agricultura e pecuária e da arquitectura paisagista”, o estabelecimento de “ligações estruturais fortes do INIDA com as diversas instituições da Universidade”, assim como a implementação de uma “política de formação de quadros, mestrados e doutoramentos que possam garantir um funcionamento dos cursos sem recurso a quadros externos”.

No âmbito da lógica de funcionamento do INIDA, os autores do relatório de avaliação externa apresentam, entre outras, recomendações no sentido (i) da “representação activa dos estudantes na Comissão Científico-Pedagógica do CFA, responsabilizando-os nos diversos aspectos da vida do Centro”, (ii) de “uma melhor coordenação entre o Presidente do INIDA e os Directores do CFA, com atribuições de responsabilidades mais partilhadas” e (iii) da “divulgação permanente dos resultados obtidos” no âmbito “da investigação realizada e dos resultados obtidos no campo experimental” (*Ibid.*, p. 25).

2.4. Centro de Formação Náutica (CFN)

2.4.1. Contexto da criação e do CFN

O desenvolvimento da frota cabo-verdiana da Marinha Mercante e a necessidade de uma actualização cada vez maior da mesma, aliados à necessidade de um constante aperfeiçoamento do pessoal do mar nas matérias da especialidade, bem como a dinâmica que se quis imprimir ao sector de pescas, foram os factores condicionantes da decisão de criação, pelo Decreto-Lei nº 57/82, de 19 de Junho, do Centro de Formação Náutica (C.F.N.), em substituição da antiga Escola de Cabotagem.

Propugnava-se, assim, prosseguir o legado da Escola de Cabotagem, mas com outros horizontes, o que implicava que o CFN fosse dotado de condições técnico-humanas para a formação de oficiais dos mais diversos níveis, incluindo a formação superior ao nível do bacharelato.

Segundo o documento “Guia do Estudante 1995-1996”, elaborado pelo ISECMAR, o Centro de Formação Náutica (CFN) foi financiado pelo Governo da Noruega e executado pela Organização Marítima Internacional (IMO), no âmbito do Projecto CV/NOR/79/01.

Se, para o arranque dos primeiros cursos, o projecto CV/NOR/79/01 contou, sobretudo, com técnicos estrangeiros, da IMO, pois só o Director do Centro era um nacional, já em 1989, de acordo com o “Guia do Estudante” (ISECMAR, 1995), o CFN contava com um número razoável de técnicos nacionais e com seis técnicos internacionais da IMO (sendo 2 portugueses, 1 norueguês, dois brasileiros, e 1 espanhol) que, para além da docência, detinham as funções de Director do Projecto e de Chefes dos Departamentos de Máquinas, Pilotagem e Radiotécnica.

Tendo o CFN, através do referido Projecto investido fortemente na qualificação do seu corpo de docentes nacionais, proporcionando-lhes cursos de pós-graduação, de longa e curta duração, no país e no exterior, a partir de 1990, o Director do Centro assumia, por inteiro, a liderança da instituição, incluindo “a coordenação nacional do Projecto e a administração da instituição” e

“reportava directamente ao PNUD e à IMO, em assuntos relacionados com a gestão do Projecto” (ISECMAR, *Ibid.*, p.6).

2.4.2. Figurino orgânico e de gestão

Em termos de organização e gestão, importa referir que o CFN foi dotado, em 1984, de um Regulamento Orgânico, que incluía o Quadro de Pessoal do Centro. Aprovado pelo Decreto-Lei nº 75/84, de 18 de Agosto, este regulamento procurava corresponder às “pretensões” do C.F.N. de dar resposta às “exigências internacionais, nomeadamente as regras de Formação e Titulação do Pessoal do Mar” (vide Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/84, de 18 de Agosto).

Além do Director, do Conselho Administrativo e do Conselho Disciplinar, o Regulamento Orgânico instituiu o Conselho Pedagógico e Científico, constituído pelo Director, pelos professores em actividades no CFN e por alunos representando os diversos cursos em número de um por cada curso (artº 12º) e dotado das seguintes competências: “a) emitir parecer sobre o plano anual de actividades, os planos de investigação, os programas dos cursos e as condições de admissão a estes; b) emitir parecer sobre o regime dos exames; c) controlar o aproveitamento dos alunos e o desempenho do pessoal docente e propor à Direcção do Centro as medidas que entender convenientes; d) pronunciar-se sobre a contratação definitiva e em regime eventual do pessoal docente; e) pronunciar-se sobre as demais questões da vida do C.F.N de natureza pedagógica e científica” (artº 13º).

Entre os poderes da Tutela figurava o de aprovar os planos de investigação (artº 21º). Outrossim, competia ao Governo decidir, em última instância, em relação aos planos curriculares e programas dos cursos ministrados pelo CFN. Com efeito, “os programas dos cursos e os respectivos planos são aprovados, conforme os casos, por portaria conjunta do Ministro dos Transportes e Comunicações e do Ministro da Educação e Cultura ou por portaria conjunta destes últimos e do Secretário de Estado das Pescas” (nº 1 do artº 26º).

De acordo com o Regulamento que vimos citando, “os conteúdos dos programas e dos planos dos cursos obedecerão aos requisitos internacionalmente exigidos para a formação no domínio náutico” (cf. nº 2 do artº 26º).

Cabe ainda aos membros do Governo acima referidos, por portaria conjunta, aprovar “as condições específicas de admissão aos cursos, sem prejuízo do disposto na legislação vigente relativa às condições genéricas de admissão aos cursos do mesmo nível” (vide nº 3 do artº 26º).

2.4.3. Actividade formativa do CFN e seu impacto

De acordo com o citado “Guia do Estudante” (*Ibid.*, pp. 4-5), “a vocação inicial do CFN dirigia-se à formação de pessoal para a Marinha Mercante Nacional”, porquanto, nessa altura, “os navios da marinha mercante nacional engajados em viagens internacionais eram tripulados por oficiais estrangeiros, o que acarretava elevados encargos financeiros para o país”.

Dotado das condições técnicas e científicas que, de acordo com a mesma fonte (*Ibid.*, p. 5), lhe permitiam “assegurar um ensino de elevado nível e satisfazer às exigências estabelecidas pelas Convenções Internacionais”, o CFN “ministrou durante o seu primeiro ano lectivo os cursos de Máquinas (com 10 alunos) e de Pilotagem (com 6 alunos)”.

Os Cursos do CFN tinham a duração de 4 anos, sendo os dois primeiros de preparação académica no Centro, seguidos de um ano de embarque nos navios, como parte prática, e finalizava com um último ano, nas instalações do Centro, conferindo-se, assim aos formandos, de acordo com o documento que vimos citando, um Certificado de Competência em conformidade com os requisitos da Convenção Internacional sobre Normas de Formação, Certificação e Serviços de Quarto para Marítimos (STCW/78), reconhecida pela IMO.

No período de 1984 a 1996, o CFN realizou diversos cursos superiores, tendo formado um total de 204 alunos, como se discrimina a seguir:

Quadro 20- Diplomados pelo CFN por curso superior -1984/1996

Cursos	Grau académico	Nº de edições	Nº de diplomados
Curso Geral de Máquinas	Bacharelato	4	62
Curso Geral de Pilotagem	Bacharelato	5	85
Curso de Radiotecnica	Bacharelato	3	31
Curso Complementar de Máquinas	Licenciatura	1	15
Curso Complementar de Pilotagem	Licenciatura	1	11
Total de diplomados			204

Fonte: “Guia do Estudante 2005-2006”, ISECMAR, 2005.

Além disso, o CFN realizou vários cursos de formação profissional, não conferentes de grau académico superior, “nomeadamente os de Motorista, Mestre Costeiro, Mestre do Alto, Marinheiro Pescador, e Reciclagem de Motoristas” (*Ibid.*, p. 6).

O contributo do CFN para o desenvolvimento do sector marítimo cabo-verdiano, nos 12 anos da sua actuação é notável, pois que, segundo a mesma fonte, os navios nacionais passaram a ser

totalmente tripulados por oficiais nacionais que demonstraram conhecimento, profissionalismo e dedicação no desempenho da profissão.

Outrossim, e tal como elucida o “Guia do Estudante” em apreço, o CFN prestou serviços de assistência técnica que incidiam, principalmente, sobre vistorias para certificação das condições de navegabilidade e segurança das unidades de marinha mercante cabo-verdianas; efectuou diversas avaliações de conhecimentos de candidatos a diferentes categorias profissionais a bordo de navios; efectuou vários exames a marítimos cabo-verdianos para mudança de categoria, muitos deles candidatos com vasta experiência de mar e que aspiravam ocupar lugares de oficiais compatíveis com as suas competências, nomeadamente os cargos de 1º Oficial Radiotécnico, 1º Oficial de Convés e 1º Oficial Maquinista.

Constata-se, assim, que, até ao ano 1996, o CFN procurou cumprir a sua missão, com resultados palpáveis. Contudo, tal como se salienta no documento que vimos citando, o CFN enfrentava vários constrangimentos, à medida que ia crescendo, relacionados, entre outros, com a “carência de materiais didácticos e livros de apoio aos cursos”, a “insuficiência de instalações”, a dificuldade de colocação dos alunos a bordo para os estágios” e a ausência de um regime de carreira adequado para o seu pessoal docente, facto que “chegou a originar a paralisação de aulas” (*Ibid.*, p.6).

Importa, contudo, realçar que, desde o princípio da década de noventa, e não obstante o CFN continuar a formar pessoal qualificado para a operação dos navios, já se constatava que as companhias de navegação nacional enfrentavam sérias dificuldades no mercado, visto que não estavam em condições de “competir com os navios porta-contentores estrangeiros que passaram a transportar os produtos cabo-verdianos a um preço mais baixo e em menos tempo” (ISECMAR, *Ibid.*, p. 6). Em consequência, alguns navios nacionais foram vendidos, reduzindo-se, assim, a frota nacional, facto que contribuiu para a diminuição dos postos de trabalho a bordo de navios, para o desemprego de recém-formados do CFN e, obviamente, para redução do número de candidatos aos cursos do CFN (*Ibid.*).

Este facto é também assinalado por Grilo e outros (1993, p.36), os quais referem, no seu estudo, que, apesar da elevada taxa de empregabilidade dos cursos realizados em anos anteriores (“cerca de 93% dos diplomados do centro obtiveram emprego”), na data do estudo registava-se já “uma certa saturação do mercado”, o que levava a instituição a procurar “adaptar-se a novas necessidades do mercado”, como se tornou manifesto com a criação do curso de Planeamento e Administração do Transporte Marítimo”.

E, com efeito, na avaliação de Grilo e outros (*Ibid.*, p. 36), o CFN dispunha de “capacidade para reconverter os cursos e/ou leccionar novos cursos em domínios não marítimos, nomeadamente engenharia mecânica, electrotécnica (com particular incidência na electrónica) e informática”.

Efectivamente, além da formação e experiência dos seus “16 professores a tempo completo”, dos quais três eram mestres, 9 licenciados e 4 diplomados com cursos de natureza técnica (*Ibid.*, p. 36), cabe salientar o facto de que o CFN encontrava-se “muito bem apetrechado com equipamento sofisticado que foi adquirido no âmbito do projecto de cooperação norueguesa”, como salas de desenho, laboratórios de diversas especialidades, oficinas, material informático e outros recursos, incluindo os bibliográficos, que constituíam um espólio “aceitável” (*Ibid.*, pp. 38-39).

Por seu turno, o “Guia do Estudante” refere que, para se fazer face à situação difícil em que se encontrava o CFN, foram encaradas várias hipóteses, inclusive a de se pôr termo à instituição, que foi afastada, tendo vingado as propostas apresentadas pelo Centro, através dos seus Departamentos, no sentido de potenciar os investimentos e os recursos existentes, procedendo à abertura de “novos cursos nas áreas de engenharia mecânica, engenharia electrónica, engenharia informática, engenharia das telecomunicações, gestão dos transportes marítimos, biologia marinha, engenharia civil, e matemática aplicada” (*Ibid.*, p. 7).

É assim que se dá o salto qualitativo, com a transformação do CFN numa nova instituição de ensino superior, de que nos ocuparemos em seguida.

2.5. Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar (ISECMAR)

2.5.1. Missão e atribuições

Tendo em vista a optimização do papel desempenho pelo Centro de Formação Náutica, o Governo decidiu, pelo Decreto-Lei nº 40/96, de 21 de Outubro, transformar o CFN num Instituto Superior Politécnico, no âmbito do qual propugnava a realização de “uma mais vasta gama de cursos”, de modo a “potenciar o aproveitamento dos investimentos já feitos em recursos humanos e materiais e a servir melhor o desenvolvimento e a modernização da economia cabo-verdiana” (cf. preâmbulo do citado diploma).

Assim, a partir do CFN, é criado, com sede em S. Vicente, o Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar (ISECMAR), cuja missão consiste, essencialmente, na “formação de pessoal nas áreas de engenharias e ciências do mar a todos os níveis” e na “realização de actividades de investigação e desenvolvimento experimental no domínio da ciência e tecnologia”, podendo ainda, sempre que o julgar conveniente, “ministrar cursos noutras outras áreas” e, complementarmente, prestar serviços nas áreas da sua especialidade ou em que se mostrar habilitado (cf. artº 3º do Decreto-Lei nº 40/96, de 21 de Outubro).

Além da explicitação genérica da missão e objectivos do ISECMAR, nos termos atrás referidos, o legislador optou por enumerar, no citado diploma, um vasto leque de cursos e actividades inclusos nas atribuições do ISECMAR, a saber:

- “a) Formação superior nos diversos ramos das Engenharias e Ciências do Mar;
- b) Cursos que habilitam ao exercício de funções marítimas das classes de mestrança e marinham, da Marinha Mercante e das Pescas;
- c) Cursos no domínio da administração portuária e dos transportes marítimos;
- Cursos profissionalizantes de Radiotécnica e de Electrónica nos domínios marítimo, aeronáutico e de telecomunicações;
- d) Cursos de pequena duração, creditáveis com certificados e diplomas adequados;
- e) Cursos de actualização, reciclagem, especialização, aperfeiçoamento ou reconversão profissional;
- f) Trabalhos de investigação e desenvolvimento experimental nos domínios da ciência e da tecnologia;
- g) Outras actividades que se mostrarem conveniente no âmbito do desenvolvimento económico de Cabo Verde;
- h) (...) Estudos e prestação de serviços, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade” (cf. nº 1 do artº 3º dos Estatutos).

Acresce a possibilidade de o ISECMAR “organizar ou cooperar na organização de cursos médios”, previstos na então vigente Lei de Bases do Sistema Educativo, de “estabelecer acordos, convénios e protocolos de cooperação com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras” e de “ser membro de organizações relacionadas com as suas actividades e desempenhar os cargos para que for designado ou eleito” nessas mesmas organizações (nºs 2 a 4 do artº 3º)

A autonomia científica e a autonomia pedagógica do ISECMAR, os graus académicos e diplomas conferidos pelo mesmo são regulados nos mesmos termos que o ISE, pelo que, nestas matérias, remetemos para o referido acerca deste último instituto.

2.5.2. Figurino de organização e gestão

No que tange ao modelo orgânico e de gestão, incluindo as competências dos órgãos de gestão e dos departamentos, as normas por que se rege o ISECMAR são similares às do ISE, com as excepções que se seguem.

Além dos órgãos de gestão existentes no ISE, é criado no ISECMAR o Conselho Consultivo, que é “um órgão de consulta sobre as linhas gerais de actuação do ISECMAR” e que tem por objectivo “envolver os utentes na organização e realização das actividades, visando, designadamente, a integração dos seus diplomados na vida profissional” (nº 1 do artº 31º). Deste órgão fazem parte, além do Presidente do ISECMAR e do Presidente do Conselho Científico do mesmo instituto, cinco representantes de organismos públicos (direcções-gerais de Marinha e Portos, das Pescas, das Infra-estruturas e das Comunicações e Instituto do Emprego e Formação Profissional).

Outrossim, a Comissão Pedagógica do ISECMAR é dirigida por um Director Pedagógico, que tanto pode ser um técnico com formação na área pedagógica como um professor designado pelo

Conselho Científico (nº 1 do artº 28º), sendo esse Director membro por inerência do Conselho Directivo, assim como os Chefes dos Departamentos (nº 1 do artº 12º), o que já não acontece no ISE.

A composição do Conselho Científico difere, igualmente, da do órgão congénere do ISE, na medida em que inclui, no elenco dos membros, os chefes dos departamentos e cinco dos professores licenciados com mais de cinco anos de serviço docente (nº 1 do artº 23º).

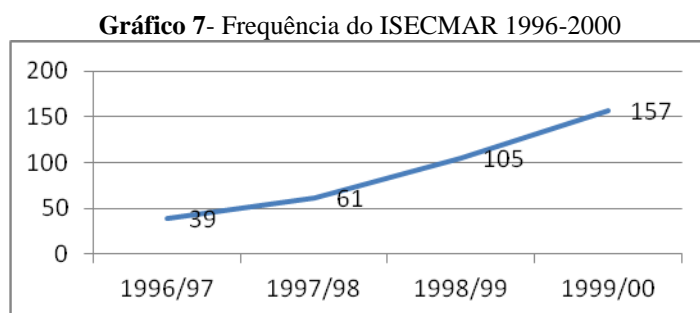
De mencionar ainda que, ao contrário do ISE, o ISECMAR é dotado, estatutariamente, de um Centro de Documentação e Informação que, funcionando junto do Conselho Científico, tem, entre outras, as competências de editar e promover a aquisição de livros e outros materiais escolares, fazer o tratamento, a actualização e a divulgação dos recursos bibliográficos, documentais e audiovisuais existentes, propor a aquisição de recursos audiovisuais e a regulamentação do funcionamento da Biblioteca, promover a venda de edições científicas, textos didácticos nacionais e estrangeiros, cadernos, impressos e outros materiais, elaborar catálogos de publicações e artigos e manter actualizados os ficheiros dos livros, revistas e publicações do ISECMAR (artº 30º).

De igual modo, e contrariamente ao ISE, o ISECMAR é dotado de Centros de Formação Profissional, em número de três (Marinhas de Comércio e de Pescas, Segurança Marítima e Tecnologia de Frio), com a função de ministrar cursos essencialmente profissionalizantes nas áreas da competência do instituto (artº artº 37º).

2.5.3. Actividade formativa desenvolvida

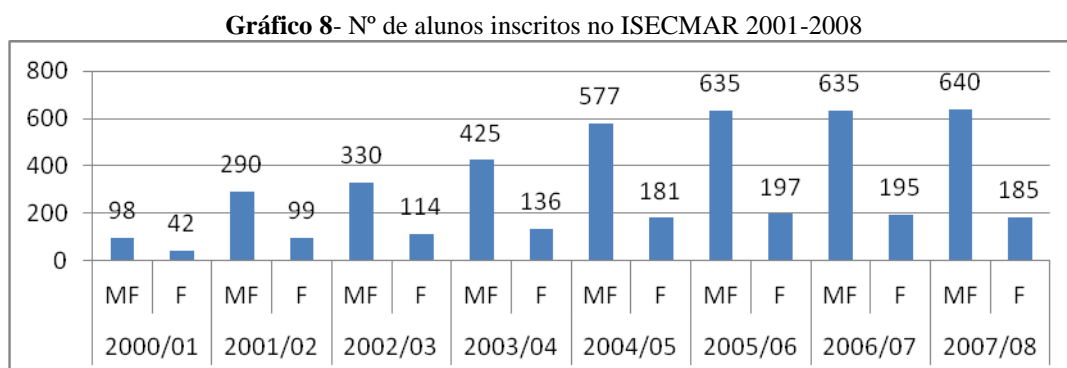
No período compreendido entre a data da criação do ISECMAR, em Outubro de 1995, e a da instituição, em Novembro de 2006, da Universidade de Cabo Verde, na qual esse instituto se integra, num primeiro momento, como unidade associada, são decorridos 11 anos, durante os quais o ISECMAR implementou um pacote diversificado de cursos.

De acordo com os dados estatísticos constantes do “Guia de Estudante 2005-2006” (ISECMAR, 2006), registaram-se as seguintes frequências dos cursos de graduação (bacharelatos) do ISECMAR, no período de 1996/97-1999/200:



Fonte: ISECMAR, 2006.

No período de 2000/2001 à data da extinção do ISECMAR (2008), os cursos superiores deste instituto registaram uma frequência anual caracterizada por um crescimento significativo, passando de 98 inscritos a um total de 640, com maior predominância de estudantes do sexo masculino, como se pode extrair do seguinte gráfico:



Fonte: GEP do ME, 2010.

Numa análise comparada da frequência dos cursos ministrados pelo ISECMAR no ano lectivo de 2001/2002, com base nos dados constantes do Guia do Estudante 2005-2006, e no ano lectivo de 2007/2008, com base nos dados extraídos do Anuário da Educação (vide quadros 21 e 22), constata-se que, contrariamente ao verificado no ISE, os bacharelatos continuaram a ser preponderantes, tendo sido, inclusivamente, as únicas ofertas de 2001/2002.

Quadro 21- Frequência do ISECMAR -2001/2002

Curso (Bacharelato)	Nº de alunos
Engenharia de Telecomunicações	44
Engenharia de Informática	46
Engenharia Mecânica	31
Biologia Marinha e Pescas	20
Planeamento e Administração de Transportes Marítimos	59
Engenharia Eléctrica e Electrónica	17
Engenharia Civil	34
Matemática Aplicada	39
Total	290

Fonte: Arquivos do ISECMAR, 2002.

A incursão no domínio da Licenciatura teve pouca expressão, limitando-se, no ano lectivo 2007/2008, à oferta de um complemento de licenciatura a partir de um dos bacharelatos ministrados (Planeamento e Administração Transportes Marítimos).

Regista-se, entretanto, no último ano lectivo de funcionamento do ISECMAR, a criação dos primeiros Mestrados, nas áreas da Energia, Engenharia Mecânica e Recursos do Mar/Gestão Costeira, incidindo em áreas de intervenção tradicional do instituto.

Quadro 22 - Frequência de cursos do ISECMAR- 2007/2008

Cursos	Grau académico	Nº alunos	
		MF	F
Biologia Marítima e Pescas	Bacharelato	50	26
Engenharia Civil		89	19
Engenharia Eléctrica e Electrónica		55	5
Engenharia Informática e Automação		55	13
Engenharia Naval		14	0
Engenharia Mecânica		32	2
Engenharia de Telecomunicações		69	16
Engenharia de Construção - Via Ensino		7	0
Engenharia Eléctrica e Electrónica - Via ensino		5	1
Engenharia Mecânica - Via ensino		8	2
Matemática Aplicada		77	37
Planeamento e Administração Transportes Marítimos		106	41
Total		567	162
Planeamento e Administração Transportes Marítimos	Complemento Licenciatura	24	11
Total		24	11
Energia	Mestrado	15	1
Engenharia Mecânica		17	0
Recursos do Mar e Gestão Costeira		17	11
Total		49	12
Total Geral		640	185

Fonte: GEP do ME, 2008.

Na análise deste quadro, constata-se que, embora se mantenha a predominância de estudantes do sexo masculino nos cursos do ISECMAR, que incluem áreas profissionais tradicionalmente pouco procuradas por indivíduos do sexo feminino, como as Engenharias, nos outros cursos a situação altera-se: nota-se uma maior frequência das alunas em dois bacharelatos (Biologia Marítima e Pescas e Matemática Aplicada) e num dos mestrados (Recursos do Mar e Gestão Costeira), assim como uma presença significativa no bacharelato de Planeamento e Administração dos Transportes Marítimos.

Um dado preocupante, que o último quadro evidencia, tem a ver com o número inexpressivo de frequência dos cursos de engenharia no ramo do ensino (Construção Civil, Electricidade/Electrónica e Mecânica), facto que parece indicar que não terão sido bem ponderadas e equacionadas, antes da abertura de tais cursos, as perspectivas de realização socioprofissional dos diplomados, não obstante reconhecer-se a necessidade de docentes qualificados nessas áreas para a leccionação nas escolas técnicas de Cabo Verde

A análise da experiência de formação no ISECMAR evidencia problemas sérios a nível da eficácia interna das actividades formativas. Assim, no Estudo sobre a Eficácia Interna, de 2006, a que fizemos referência acima, refere-se que dos 403 inscritos nos cursos de Bacharelato (3 anos) do ISECMAR, nos anos lectivos 2001/2002 e 2002/2003, apenas 68 concluíram completamente o curso, com a parte lectiva e defesa das monografias, o que representa uma eficácia de 17% em termos reais, que é gritantemente baixa; entretanto, se se considerar apenas a conclusão da parte lectiva ou disciplinar verifica-se que a eficácia é superior, pois que, do total de inscritos, 183 concluíram esta etapa, o que representaria uma eficácia à volta de 45%.

Em média, refere ainda o Estudo em apreço, cada diplomado do ISECMAR leva cerca de dois anos após a conclusão da parte lectiva para defenderem a monografia.

Por outro lado, e tal como salienta o relatório da equipa de avaliação externa de Aubyn e outros (*Ibid.*, p.55), “o número de alunos por curso e por ano é reduzido, o que implica baixo rendimento do esforço investido”, além de um “elevado número de horas de aulas previstas nos planos curriculares”, factos que apontam para a elevação do rácio docentes/curso, bem como para uma forte dispersão da actividade docente. Por isso, a equipa de avaliação (*Ibid.*) propugna o reequacionamento da dimensão formativa do ISECMAR, ajustando-a aos meios existentes, questionando, por exemplo, a oferta de um curso de Bacharelato em Matemática Aplicada, tendo em conta a missão institucional.

Ainda em relação à formação ministrada, o relatório de Aubyn e outros (*Ibid.*, p. 57) assinala que, embora não tenha analisado os diferentes cursos, constatou que “não tem havido actualização regular dos planos curriculares” e que “o número de horas de aulas é muito elevado”, em comparação com padrões internacionais, entendendo que a redução dessa carga horária, “acompanhada de um adequado planeamento da sequência das matérias, designadamente as leccionadas por docentes cooperantes”, permitiria melhorar os resultados académicos, em termos de taxas de aprovação, assim como libertar os docentes para outras tarefas, designadamente as de investigação e desenvolvimento, formação contínua ou extensão.

2.5.4. Pessoal do ISECMAR

De acordo com o relatório de Aubyn e outros (*Ibid.*, p. 51), a estrutura interna do ISECMAR é “capaz de permitir um funcionamento adequado da instituição, embora apresente um grau de complexidade elevado que pressupõe um elevado esforço de envolvimento na gestão do corpo docente”, a que acrescem alguns factores condicionantes que, de acordo com os autores, foram identificados no relatório de auto-avaliação institucional, efectuada por decisão do Presidente do instituto, como “a insuficiência de recursos, a fraca cultura institucional, a organização inconsistente e descaracterizada em relação ao preconizado nos estatutos e a hierarquização complexa e pouco funcional” (*Ibid.*, *Ibid.*).

Durante a visita efectuada pela equipa de avaliação externa, os docentes, estudantes e funcionários formularam diversas críticas ao funcionamento da instituição “que traduzem um relacionamento institucional difícil”, um baixo nível de “coesão interna” e um sentimento de alheamento desses actores na solução dos problemas da instituição, corroborando tais críticas os resultados do relatório da auto-avaliação (*Ibid.*, p. 52).

Uma das limitações referidas no relatório de avaliação externa (*Ibid.*) prende-se com a desproporção entre o número de docentes a tempo inteiro (32 docentes, sendo 23 do quadro) e docentes a tempo parcial (47), a predominância de docentes licenciados (14 licenciados a tempo inteiro, contra 1 doutor e 8 mestres no mesmo regime; 41 licenciados a tempo parcial, contra 6 mestres no mesmo regime), embora se assinala a existência de 7 docentes em processo de formação avançada, sendo 4 a nível do doutoramento e 3 a nível do mestrado.

Tendo as visitas da equipa de avaliação decorrido no final do ano lectivo 2005-2006, os dados sobre a qualificação dos docentes do ISECMAR não parecem referir-se, contudo, a esse ano, mas, eventualmente, aos anos lectivos 2003/2004 e 2004/2005. Com efeito, de acordo com os Anuários Estatísticos do Ministério da Educação, só nesses dois anos lectivos o ISECMAR contou com um doutor em efectividade de funções, tendo deixado de possuir docentes habilitados com este grau nos anos lectivos subsequentes.

Refira-se, ainda, a este propósito, que, de acordo com os referidos Anuários Estatísticos, o corpo docente tem conhecido uma variação considerável, em função do número de cursos e da variação da proporção entre os docentes a tempo inteiro e a tempo parcial, mas, no cômputo geral, os docentes habilitados com cursos de licenciatura têm representado maior proporção, tal como salienta o relatório de avaliação conduzida por Aubyn e outros (*Ibid.*).

Assim, de acordo com Anuário de 2006, o ISECMAR contava, no ano lectivo 2005/2006, com 113 docentes, sendo 24 mestres (21,2%), 85 licenciados (75,2%) e 4 bacharéis (3,5%), enquanto, no ano lectivo de 2007/2008, registava um total de 84 docentes, dos quais 13 mestres (15,4%), 68 licenciados (80,9%) e 3 bacharéis (3,5%).

Relevando o facto de o ISECMAR contar “com docentes com larga experiência de ensino”, o relatório da equipa de avaliação externa aponta, como factores que não contribuem para perspectivar o desenvolvimento institucional, “a falta de um programa de formação do corpo docente” e a ausência de “seguimento dos poucos que se encontram em formação no estrangeiro” (Aubyn & outros, *Ibid.*, pp. 56-57).

Uma questão comum a outras instituições avaliadas pela equipa de Aubyn e outros tem a ver com a “falta de funcionários não docentes qualificados”, fazendo com que a realização de tarefas administrativas e técnicas seja assumida por docentes, desviando-os das suas atribuições específicas (*Ibid.*, p.57).

2.5.5. Correlação entre o ensino e a investigação

Como indicador preocupante, o relatório de avaliação externa refere que, tendo em conta apenas os cursos de nível superior em funcionamento (12), “o ISECMAR dispõe, em média, de cerca de dois docentes do quadro por curso e menos de três docentes a tempo inteiro por curso”, o que denuncia a fraca estabilidade dos seus efectivos docentes (*Ibid.*, p. 53), o que não deixa de limitar a capacidade de desenvolvimento de outras actividades académicas, além do ensino.

Aliás, na avaliação da equipa de Aubyn e outros (*Ibid.*, p. 54), “a investigação não é uma prioridade institucional” e o ISECMAR “não tem sabido aproveitar as oportunidades que se lhe oferecem, resultantes dos acordos de cooperação”. Deste modo, os autores assinalam que “apenas existe referência à participação do Departamento de Pescas e Tecnologia dos Recursos Aquáticos em dois projectos” de investigação e desenvolvimento, nos quais o ISECMAR não tem, contudo, uma “posição de liderança” (*Ibid.*).

Ora, a baixa prioridade atribuída, nomeadamente à investigação, embora possa justificar-se devido ao “forte crescimento do número de alunos e consequente pressão das actividades de ensino”, não deixa de pôr em causa “um desenvolvimento institucional equilibrado, enquanto instituição de ensino superior” (*Ibid.*, p.57)

Contrariamente à fraca ênfase registada na investigação, constata-se, segundo o mesmo relatório (*Ibid.*, p. 54), que “a cultura institucional está fortemente marcada pela formação e, no domínio da engenharia, pela formação inicial”. Com efeito, a grande ênfase à missão de formação traduz-se no facto de o ISECMAR oferecer um número considerável de cursos de graduação, essencialmente a nível do Bacharelato, bem como de cursos não superiores para formação de profissionais do mar, facto que, segundo refere o relatório de Aubyn e outros (*Ibid.*, p. 54), “coloca uma pressão muito elevada na instituição para dar resposta à formação”, acabando por ter expressão reduzida outro tipo de intervenção junto da comunidade.

Referindo-se aos meios materiais de suporte às actividades académicas do ISECMAR, Aubyn e outros (*Ibid.*) referem-se à insuficiência das instalações e dos equipamentos laboratoriais, salientando, contudo, que são adequados os rácios de computadores em relação aos números de docentes e estudantes.

No que tange ao funcionamento dos cursos e à qualidade da oferta formativa, encontramos, no relatório de avaliação externa em apreço, a expressão de juízos contraditórios por parte de elementos internos do instituto e elementos externos interessados na formação ali ministrada. Assim, enquanto, internamente, são “referidos problemas, designadamente, de coordenação da sequência das matérias, de falta de laboratórios, de formação dos docentes e nos critérios de avaliação” e “a qualidade da oferta formativa mereceu reparos por parte dos diplomados,

considerando-a excessivamente teórica”, “a apreciação dos interessados externos à instituição é menos crítica e os diplomados que prosseguiram estudos no estrangeiro têm conseguido obter sucesso nos seus estudos” (*Ibid.*, pp. 54 e 55).

2.5.6. Diplomados e imagem externa da formação

De acordo com o levantamento efectuado nos arquivos, o número de diplomados pelos 18 cursos de bacharelato ministrados pelo Centro de Formação Náutica (CFN) e pelo ISECMAR, durante o período de existência das duas instituições, que se sucedem na formação de profissionais das áreas ligadas ao sector marítimo, é de 475, sendo 366 do sexo masculino e 109 do sexo feminino, conforme elucida o quadro que segue:

Quadro 23- Número de diplomados CFN/ISECMAR - 1988-2008

Cursos ministrados	Nº de diplomados		
	F	M	MF
Biologia Marinha e Pescas	21	14	35
Curso Geral de Máquinas	0	42	42
Educação - Vertente Tecnológica - Ramo Artística	13	7	20
Educação - Vertente Tecnológica - Ramo Construção Civil	2	5	7
Educação - Vertente Tecnológica - Ramo Electromecânica	0	10	10
Engenharia Civil	10	27	37
Engenharia de Telecomunicações	9	17	26
Engenharia Eléctrica e Electrónica	0	20	20
Engenharia Informática e Automação	11	23	34
Engenharia Mecânica	3	27	30
Engenharia Naval	0	14	14
Formação de Formadores Para o Ensino Técnico - R. Construção Civil	1	12	13
Formação de Formadores Para o Ensino Técnico - R. Electricidade	3	8	11
Formação de Formadores Para o Ensino Técnico - R. Mecânica	1	12	13
Matemática Aplicada às Engenharias	5	13	18
Pilotagem	1	58	59
Planeamento e Administração dos Transportes Marítimos	26	27	53
Radiotecnica	3	30	33
Total Geral	109	366	475

Fonte: Arquivos do ISECMAR

Apesar dos problemas apontados no que se refere ao ambiente interno, o relatório de avaliação externa (*Ibid.*, p.54) constata que “a apreciação externa da formação conferida pelo ISECMAR merece uma apreciação positiva”, facto que parece indicar que os efectivos do instituto, cientes do potencial e da história de sucessos do mesmo no domínio da formação, consideravam que, no plano interno, era possível fazer-se mais e melhor.

No entanto, e tal como acontece no ISE, “a relação da instituição com os seus diplomados é ténue”, não havendo um acompanhamento do seu percurso profissional nem “oportunidades

significativas de formação contínua”, designadamente através de palestras, como foi referido por diplomados auscultados (*Ibid.*, p. 55).

2.5.7. Potencial académico e perspectivas

Face à realidade encontrada, a equipa de avaliação externa é pessimista quanto à possibilidade de se alterar, a curto prazo, o ambiente institucional prevalecente a partir das “forças internas”, embora não exclua que, individualmente considerados, os actores não tenham essa “disponibilidade e vontade” (Aubyn & outros, *Ibid.*, p. 54) É, assim, através da integração na Universidade de Cabo Verde que, segundo a equipa, o próprio ISECMAR “vislumbra o caminho para ultrapassar os problemas identificados”, tal como resulta do relatório de auto-avaliação, no qual o ISECMAR delineia, “como estratégia de médio prazo, integrar a futura Universidade de Cabo Verde, como uma das suas unidades orgânicas no seu ramo de especialidade (engenharias e ciências do mar)”. Entretanto, a equipa de avaliação (*Ibid.*) entendeu não se pronunciar sobre a adequação ao projecto da Universidade do figurino preconizado no relatório de auto-avaliação, nos termos do qual o ISECMAR se propunha contribuir para a universidade pública com duas faculdades: Faculdade de Engenharia e Faculdade de Ciências.

Não obstante os reparos, e a concluir, a equipa de avaliação externa entende que “o ISECMAR tem potencial para melhorar o seu desempenho”, impondo-se para o efeito “ultrapassar a actual desmotivação do corpo docente, envolver os estudantes na vida da escola e fazer funcionar a ligação ao exterior através do Conselho Consultivo (*Ibid.*, p. 57).

Reiterando a convicção de que “a ultrapassagem dos problemas detectados pode ser facilitada e motivada pela perspectiva de integração na Universidade” (*Ibid.*, p. 58), os autores do relatório de avaliação externa apresentam várias recomendações com vista a reforçar a coesão interna, consolidar o corpo docente e assegurar a qualidade e relevância da oferta de formativa do ISECMAR, destacando-se, de entre elas:

a) Uma maior participação dos docentes na construção de um projecto institucional viável e o desenvolvimento de um espírito de escola, seja ou não através dos órgãos estatutários formais;

b) A participação dos estudantes no funcionamento pedagógico dos cursos, quer através da Comissão Pedagógica, quer através do diálogo dos Chefes dos Departamentos com os estudantes dos respectivos cursos;

c) O funcionamento efectivo do Conselho Consultivo, sede em que poderia confrontar-se a oferta formativa do ISECMAR com as necessidades da sociedade, identificando oportunidades de cooperação;

d) Avaliação da “qualidade da formação realizada com vista a “reequacionar os cursos oferecidos, reanalizando os planos curriculares, sobretudo os mais antigos, revendo as cargas horárias e número de disciplinas leccionadas em simultâneo, no sentido de valores alinhados com a prática internacional nos respectivos domínios, e avaliando as disponibilidades materiais, designadamente laboratoriais, e de corpo docente qualificado, envolvendo, tal como sua concepção inicial e sempre que possível, os parceiros externos”;

e) Aprimorar o “planeamento das actividades escolares, tendo em conta a contribuição de docentes cooperantes, de forma a assegurar um adequado escalonamento das matérias com que os alunos são confrontados”;

f) Estabelecimento de prioridades que tenham em conta as necessidades identificadas e as capacidades internas, humanas e materiais, “abstendo-se no curto prazo de aumentar o número de cursos conferentes de grau oferecidos” (*Ibid.*, pp. 58-59)

2.5.8. Visão das entidades empregadoras sobre a qualidade de formação no ISECMAR

Não obstante os problemas e insuficiências apontados no relatório de avaliação externa, que vimos citando, este apresenta, como vimos, uma imagem externa positiva do ISECMAR. Esta imagem positiva é corroborada por entrevistas que realizámos junto de dirigentes do sector empresarial, que tem absorvido o grosso dos diplomados desse instituto, assim como do antigo CFN.

Assim, o entrevistado Empriv1, refere-se, em termos positivos, ao perfil dos diplomados dos antigos CFN e ISECMAR:

“Nós temos uma grande fornada de capitães da Marinha Mercante e de profissionais do mar de outro nível que foram formados no ISECMAR. Sempre ouço Capitães do Mar, ali formados, a dizer, com orgulho: “nós adquirimos uma formação que estava e está ao nível do que se faz na Europa e nos Estados Unidos da América”. Não obstante a vaidade, eu sei que, na verdade, esses indivíduos chegaram a ter esse nível de formação. Veja, em Paço d’Arcos, uma escola fazia formação do mesmo tipo, mas houve alunos nossos que ali estudavam e que, em face da informação que tinham sobre a qualidade da formação no ISECMAR, acabaram por regressar a Cabo Verde e concluir a sua formação aqui, neste instituto, onde se formavam bons profissionais.

Hoje, não temos barcos como outrora, mas o país está bem apetrechado de homens do mar formados pelo CFN/ISECMAR. E quando falo da formação de homens do mar, falo de Capitães de Marinha Mercante e de outros profissionais do mar, além da reciclagem de profissionais com baixa qualificação e dos chamados “práticos”, que careciam de elevar o seu nível de competência profissional.

(...) A formação em Informática, que se realizava no ISECMAR, tem preparado bons quadros, muitos dos quais são, hoje, bons empreendedores, que trabalham por conta própria, com as suas próprias empresas e negócios, em S. Vicente e na Praia, além de vários que foram recrutados por outras empresas e entidades, como o próprio NOSI, que os tem recrutado para o seu quadro de pessoal ou recorrido aos seus serviços”.

O mesmo entrevistado considera que um dos pontos fortes da formação ministrada pelo ISECMAR, na senda do CFN, reside na forte ligação entre as componentes teórica e prática:

“Nessa altura, o CFA/ISECMAR estava ligado às empresas e, assim, de acordo com o currículo dos cursos, por exemplo, para a formação de Capitães de Marinha Mercante, os estudantes tinham as aulas teóricas na instituição de formação e, depois, iam para o mar, durante certo tempo, voltando novamente para a sala de aula.

... O futuro Capitão da Marinha, em formação, tinha a possibilidade de passar meses no mar para depois voltar ao Instituto para mais formação teórica e, assim, sucessivamente. Para mim, é deste tipo de ensino, que fornece teoria mas também possibilidades de aplicação prática, que precisamos em Cabo Verde”.

Por seu turno, o governante Empubl faz um testemunho positivo do desempenho de profissionais do ISECMAR, com base na experiência directa de trabalho com alguns desses diplomados:

“Também tive a oportunidade de trabalhar na TACV, enquanto Director dos Recursos Humanos e, antes, como Chefe de Departamento de Formação, onde pudemos acolher profissionais que vieram do ISECMAR, os quais trabalharam em várias áreas funcionais da transportadora aérea, particularmente nas áreas das tecnologias, da Informática, da Engenharia Mecânica, das Reservas, revelando capacidade de integração e de desempenho profissional muito forte”.

2.6. Instituto Superior das Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE)

Correspondendo à necessidade de formação de quadros nacionais nas áreas de gestão e marketing e de contabilidade, dada a sua relevância na estratégia de desenvolvimento socioeconómico de Cabo Verde, e tendo em vista o correcto e justo enquadramento profissional dos habilitados com os Cursos Superiores de Gestão e Marketing e de Contabilidade, que já vinham funcionando desde 1991, no quadro de uma parceria público-privada, e obedeciam aos requisitos da atribuição do grau de Bacharelato, previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, o Governo decidiu, a 22 de Maio de 1995, oficializar a criação dos referidos cursos, com a duração de três anos e sob a orientação do departamento governamental responsável pela educação, aprovando, do mesmo passo, os respectivos regimes de frequência, avaliação e precedência e planos de estudos (cf. Decreto-Lei nº 26/95, de 22 de Maio).

Partindo do entendimento de que a consolidação do ensino superior em Cabo Verde deveria passar, numa primeira fase, pelo desenvolvimento das instituições existentes, elevando-as a um nível que se traduza não só num melhor figurino organizativo e pedagógico mas também na oferta de novas formações em áreas devidamente identificadas, tal como aconteceu com a transformação do CFPES e do CFN no ISE e no ISECMAR, respectivamente, e considerando que os Cursos Superiores de Gestão e Marketing e de Contabilidade, oferecidos, inicialmente, na cidade do Mindelo e, posteriormente, na cidade da Praia, incidem sobre “áreas de formação identificadas como prioritárias na actividade da futura Universidade de Cabo Verde”, que se subentende como constituindo a fase subsequente de evolução do ensino superior no país, o Governo entendeu, em Setembro de 1998, que era chegado o momento de promoção desses cursos, garantindo, designadamente, o acesso aos mesmos no quadro de um estabelecimento público de ensino superior, criado sob a denominação de Instituto Superior das Ciências Económicas e Empresariais (cf. Resolução nº 46/98, de 28 de Setembro). Um mês depois, são aprovados, pelo Decreto-Lei nº

52/98, de 26 de Outubro, os Estatutos do Instituto Superior das Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), com propósitos de formação de maior amplitude e alcance do que os referidos cursos de bacharelato.

2.6.1. Dos fins, princípios e autonomia

O ISCEE “prossegue os seus fins no domínio das ciências e técnicas empresariais, orientando-se para o ensino, a investigação, a prestação de serviços à comunidade e a colaboração com entidades nacionais e estrangeiras em actividades de interesse comum” (nº 1 do artº 2º dos Estatutos), constituindo um de seus objectivos “formar quadros superiores nas diversas áreas das ciências económicas, da gestão empresarial e de contabilidade” (alínea a) do nº 2 do artº 2º), mediante a realização de cursos de formação inicial ao nível do grau de bacharelato”, “cursos sequenciais de bacharelato” conferentes de licenciatura e cursos de pós-graduação, cursos de estrutura diferente dos bacharelatos e licenciaturas, “acções de formação e especialização profissionais dentro das áreas de sua competência”, bem como “cursos médios” nos termos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo (nºs 2 e 3 do artº 2º dos Estatutos).

Orientando-se segundo os princípios de democraticidade e participação (artº 3º), o ISCEE é dotado de uma estrutura organizativa que compreende os órgãos de gestão (Conselho Directivo, apoiado por uma Comissão Permanente; Presidente do Instituto e Conselho Científico, que é apoiado por uma Comissão Pedagógica, departamentos e serviços administrativos, que possuem competências e atribuições análogas às dos órgãos e estruturas correspondentes do ISE e do ISECMAR, com poucas variações na composição dos órgãos (artºs 15º e seguintes).

2.6.2. Figurino organizativo e de gestão

Conquanto sejam definidos, tal como no ISE e no ISECMAR, como “estruturas de ensino e investigação em domínios específicos” (artº 35º), os Departamentos do ISCEE são diferentes, em termos de número e de nomenclatura, de modo a traduzir-se a especificidade deste instituto. São, assim, instituídos, ainda que de forma indicativa, quatro departamentos: o de Métodos Quantitativos, o de Ciências Jurídicas, Sociais e Políticas, o de Contabilidade e o de Economia.

Dotado, como os demais institutos, de autonomia científica, pedagógica e disciplinar (artºs 9º, 10º e 11º), o ISCEE, diferentemente dos demais institutos públicos cabo-verdianos, apresenta, nos seus Estatutos, um capítulo sobre a “organização pedagógica”, no qual são expressamente elencados os quatro cursos que devem integrar as áreas de estudos (Curso de Organização e Gestão de Empresas, Curso de Contabilidade, Curso de Economia e Curso de Gestão Bancária), todos com a

duração de três anos, organizados curricularmente segundo um “tronco comum”, após o que se desenvolverão por curricula e planos de estudos autónomos” (cf. nºs 1 e 2 do artº 13º), embora se deixe em aberto a possibilidade de o instituto “criar, dentro da sua área de estudos, outros cursos, de acordo com as necessidades do País e suas disponibilidades”.

Refira-se, contudo, que, ao longo dos anos da existência do ISCEE, os dispositivos de organização e de gestão não chegaram a ser implementados nos termos estatuídos, posto que este instituto público sempre foi submetido a uma gestão privada, ao abrigo do disposto na Lei nº 97/V/99, de 22 de Março, ainda que sem nunca terem sido acordados os termos de respectivo contrato de concessão. Na verdade, nem mesmo após a aprovação, em 2005, de uma Resolução que submete o ISCEE a regras de gestão empresarial e aprova as bases do respectivo contrato de gestão, a ser elaborado entre o Estado e a instituição gestora do instituto (Resolução nº 37/2005, de 22 de Agosto), tal contrato não chegou a ser firmado, por falta de entendimento das partes, continuando, assim, a persistir uma situação anómala e ilegal, decorrente de um facto consumado, *ab initio*, que só veio a terminar com a extinção do ISCEE, enquanto instituto público de ensino superior, em 1 de Outubro de 2008 (cf. Resolução nº 29/2008, de 11 de Agosto), altura a partir da qual continuaria a existir o ISCEE mas já como estabelecimento de ensino superior privado, criado nos termos da lei que aprova o Estatuto do Ensino Superior Privado (Decreto-Lei nº 32/2007, de 3 de Setembro).

De acordo com o relatório de avaliação externa de Aubyn e outros (*Ibid.*, p. 36), os órgãos de gestão efectivamente implementados na prática foram os seguintes: Comissão de Gestão, responsável pela gestão administrativa, composta por elementos ligados à direcção de empresas e dois quadros superiores em regime de prestação de serviço a tempo inteiro; Presidente do Instituto; Unidade de Apoio Científico (UAC), constituída pelo Presidente e pelos Coordenadores de Curso e das Áreas Científicas; Unidade de Apoio Pedagógico (UAP), constituída pelo Presidente e por dois docentes e dois alunos por ano curricular/curso/turma.

2.6.3. Principais resultados da actividade formativa do ISCEE

No período de dez anos do seu funcionamento como instituto de ensino superior público, ainda que sob gestão privada (1998-2008), o ISCEE deu prosseguimento aos Cursos de Bacharelato de Gestão e Marketing e Contabilidade, que já vinham funcionando desde 1991 (e oficializados em 1985) e criou outras ofertas, como os Cursos de Gestão e de Turismo, a nível de Graduação, e Gestão Global, a nível da Pós-Graduação

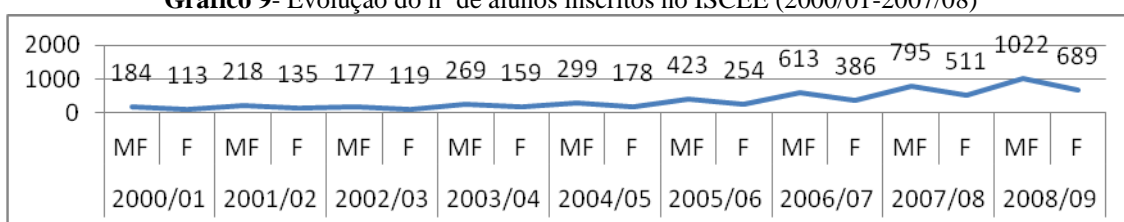
De acordo com fontes ligadas ao ISCEE, no período compreendido entre a data de criação dos Cursos Superiores de Contabilidade e de Gestão (1991/1992), que viriam a ser integrados, em 1998, naquele instituto, e o fim da década de 90, registaram-se as seguintes frequências anuais dos cursos:

Quadro 24- Estudantes inscritos nos cursos ministrados de 1991 a 2000

Cursos	Cursos “precursores” do ISCEE							Cursos do ISCEE	
	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Gestão e Marketing	30	25	36	58	64	45			
Contabilidade	24	22	20	45	53	73	82	147	181
Total	54	47	56	103	117	118	82	147	181

Fonte: ISCEE, 2008. OBS: Não foram disponibilizados dados por género.

Segundo dados oficiais do Ministério da Educação, entre o ano lectivo 2000/2001 e o ano lectivo 2007/2008 (o último da existência do ISCEE como instituto superior público, ainda que sob gestão privada), registam-se as seguintes frequências nos cursos deste instituto, em que se evidencia a predominância de estudantes do género feminino:

Gráfico 9- Evolução do nº de alunos inscritos no ISCEE (2000/01-2007/08)

Fonte: GEP do ME, 2002-2009.

Numa análise comparada das ofertas formativas do ISCEE nos anos lectivos 2000/2001 e 2007/2008, de acordo com os dados oficiais (vide quadro seguinte), constata-se que, no primeiro ano lectivo referenciado, apenas funcionou no ISCEE o Bacharelato de Contabilidade, que contava 218 alunos, enquanto no ano lectivo 2007/2008 não funcionaram cursos de bacharelato, mas sim dois cursos de licenciatura, com 627 inscritos, e dois de complemento de licenciatura, com 141 estudantes inscritos, além de um Mestrado, com uma frequência de 27 estudantes.

Quadro 25 - Cursos do ISCEE em 2000/2001 e 2007/2008

Ano lectivo	Cursos	Grau académico	Nº de alunos	
			MF	F
2000/2001	Contabilidade	Bacharelato	218	135
	Total		218	135
2007/2008	Contabilidade	Licenciatura	378	256
	Gestão		249	157
	Sub-total		627	413
	Administração e Controlo Financeiro	Complemento de Licenciatura	121	72
	Auditoria Financeira		20	9
	Sub-total		141	81
	Gestão Global	Mestrado	27	17
	Sub-total		27	17
	Total		795	511

Fonte: GEP do ME, 2001, 2008.

Uma vez mais se verifica o que tem sido uma constante na frequência do ISCEE: o peso superior das alunas no cômputo geral e em cada um dos cursos ministrados, salvo no de

complemento de licenciatura em Auditoria Financeira, em que, não obstante, o número de estudantes do sexo feminino se aproxima do dos estudantes do sexo masculino.

Em complemento da análise dos dados estatísticos que antecederem, recorreremos ao relatório de avaliação externa acima citado (Ibid., p. 38), no qual se afirma que “a oferta formativa do ISCEE orienta-se para dois domínios específicos: a contabilidade e a gestão, no âmbito das parcerias que firmou, respectivamente, com o Instituto Politécnico de Lisboa e o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa”; o curso de Contabilidade “tem a duração de nove semestres, incluindo uma formação comum de três anos conferente do grau de Bacharel e uma especialização sequencial a que corresponde o grau de Licenciado”; o curso de Gestão, que tem a duração de quatro anos, confere, *ab initio*, o grau de Licenciatura.

A este propósito, o relatório de avaliação externa (p. 39) refere que “o ISCEE criou condições para que a Escola de Gestão no ISCTE ministrasse, em Cabo Verde, um curso de MBA/Mestrado em Gestão, a que podem ter acesso os titulares de uma licenciatura ou grau equivalente, em Ciências de Gestão ou áreas afins, atribuída ou reconhecida por um estabelecimento de ensino português”, assinalando, nestes termos, a relevância da iniciativa: “este curso de pós-graduação tem uma importância estratégica para o ISCEE, não só pela possibilidade que abre para a formação dos seus docentes, mas também pelo impulso que pode dar a actividades de investigação aplicada, no sentido de satisfação de necessidades e resolução de problemas relacionados com o desenvolvimento económico, social e empresarial”.

Tal como é referido no relatório de avaliação em apreço, os graus académicos concedidos pelos diferentes cursos oferecidos pelo ISCEE são reconhecidos pelas instituições de ensino superior portuguesas que colaboram na sua realização.

2.6.4. Diplomados do ISCEE

Relativamente ao nº de diplomados, os dados constantes do quadro 26, fornecidos pelo ISCEE, não discriminam os cursos e os respectivos níveis (bacharelato e mestrado), nem a sua distribuição segundo os géneros, razão porque não permitem uma análise com o necessário detalhe. Registe-se, entretanto, o expressivo número de diplomados por estes cursos, em número de 633, sendo 276 formados em S. Vicente e 357 no Pólo da Praia, o que corresponde a uma média anual de 42 diplomados.

Quadro 26- Diplomados do ISCEE de 1993/94 a 2007-08

Ano lectivo	S. Vicente	Praia	Total
1993-94	25	0	25
1994-95	1	0	1
1995-96	11	0	11
1996-97	13	63	76
1997-98	7	3	10
1998-09	3	18	21
1999-00	8	26	34
2000-01	22	19	41
2001-02	17	22	39
2002-03	13	20	33
2003-04	27	42	69
2004-05	15	13	28
2005-06	21	23	44
2006-07	48	47	95
2007-08	45	61	106
Total	276	357	633

Fonte: ISCEE, 1994-2008

2.6.5. Corpo docente

De acordo o relatório de avaliação externa (Aubyn & outros, 2006, p. 37), na “análise da composição do corpo docente da Escola reconhece-se, facilmente, que ele não dispõe de níveis habilitacionais compatíveis com as exigências duma instituição de Ensino Superior, ainda que o juízo a este respeito não possa desligar-se dos “acordos de parceria” firmados com as instituições portuguesas que partilham a responsabilidade de conceptualização e realização dos cursos em funcionamento”.

Quadro 27- Evolução do nº de docentes do ISCEE por nível académico 1991/92-2002/03

<i>Ano lectivo</i>	<i>Doutor</i>	<i>Mestre/ Mestrando</i>	<i>Pós- Graduado</i>	<i>Licenciado</i>	<i>Bacharel</i>	<i>Total</i>
1991-92	0	1	0	7	2	10
1992-93	0	1	0	10	2	13
1993-94	0	1	0	12	2	15
1994-95	0	4	2	18	3	27
1995-96	0	5	2	21	3	31
1996-07	0	6	0	14	4	24
1997-98	0	3	1	16	3	23
1998-99	0	5	1	21	3	30
1999-00	0	3	2	17	3	25
2000-01	0	7	2	28	2	39
2001-02	0	4	7	30	3	44
2002-03	0	5	6	33	3	47

Fonte: ISCEE (1992-2003)

Com efeito, a predominância do número de docentes habilitados com uma graduação (licenciados e bacharéis) em relação ao de docentes com habilitações superiores é um facto constante ao longo dos anos, como o elucidam os dados constantes do quadro precedente,

disponibilizado pela direcção do ISCEE, referentes aos doze primeiros anos, e os dados oficiais referentes aos últimos cinco anos (vide quadro seguinte).

Quadro 28- Docentes do ISCEE por ano lectivo e nível de formação

Ano lectivo	Doutorado			Mestre			Pós Graduado			Licenciado			Bacharel			Total		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
2003/04	0	0	0	3	1	4	6	1	7	23	12	35	1	1	2	33	15	48
2004/05	3	3	6	8	7	15	0	0	0	23	16	39	0	0	0	34	26	60
2005/06	0	0	0	7	2	9	14	11	25	18	11	29		2	2	39	26	65
2006/07	0	0	0	12	3	15	14	14	28	16	11	27	1	1	2	43	29	72
2007/08	2	0	2	14	4	18	23	16	39	15	10	25	1	0	1	55	30	85

Fonte: GEP do ME, 2004-2008

A análise dos dois quadros precedentes evidencia que a predominância de docentes habilitados com cursos de graduação acompanhou a evolução do ISCEE ao longo da maior parte do tempo da sua existência (14 anos).

Assim, se no ano lectivo de arranque dos Cursos Superiores precursores do ISCEE (1991/92), de um total de 10 docentes, apenas havia um docente pós-graduado, contra 9 habilitados com cursos de graduação (7 licenciados e 2 bacharéis), correspondendo, assim, estes últimos, a 90% do corpo docente, a melhoria das habilitações docentes evoluiu com certa lentidão, registando-se, ainda no ano lectivo 2004/2005, 26 docentes habilitados com uma graduação, contra 19 que possuíam ou frequentavam uma pós-graduação, o que corresponde a uma percentagem de 73% dos primeiros em relação ao total.

Só nos últimos três anos lectivos de funcionamento do ISCEE como instituto de ensino superior público, isto é, de 2005/2006 a 2007/2008, se assiste a uma alteração significativa da proporção entre os docentes habilitados com uma graduação e os que possuem ou frequentam uma pós-graduação. É assim que, no ano lectivo 2007/2008), o ISCEE contava 85 docentes, dos quais 2 doutores, 18 mestres, 39 habilitados com uma pós-graduação *lato sensu*, 25 licenciados e 1 bacharel, representando estas duas categorias 30,5% do total dos efectivos docentes.

Refira-se, no entanto, que essa melhoria de qualificação docente deve ser relativizada, tendo em conta que os pós-graduados *lato sensu*, assim como os mestrandos, são ainda, do ponto de vista estritamente legal, possuidores do grau de licenciatura. Nesta perspectiva, a percentagem dos licenciados no último ano lectivo considerado elevar-se-ia para 74,5%.

Eis porque, para a equipa de avaliação externa de Aubyn e outros, que vimos citando, apesar de se constatar a melhoria da qualificação académica dos docentes ao serviço do ISCEE, tornava-se necessário “mais algum esforço no sentido de recrutamento de doutores e, num outro plano, garantir uma distribuição dos recursos qualificados pelas diferentes áreas de conhecimento” (p. 37).

Por outro lado, na análise da consistência científica do Instituto, uma questão mais delicada, de acordo com o relatório de avaliação externa (*Ibid.*), prende-se com o regime de prestação de

serviço dos seus docentes, porquanto não existem casos de prestação de serviço a tempo integral, ou seja, todos os docentes exercem a sua actividade académica em acumulação com outras obrigações profissionais. Como assinala o relatório em apreço, embora esta situação seja susceptível de capitalizar na actividade docente a experiência adveniente do mundo do trabalho, ela “acarreta necessariamente um débito de construção de uma cultura institucional com base científica decorrente da prática de uma investigação consistente nos diferentes domínios” (*Ibid.*, p. 37).

É de assinalar ainda que a total dependência da disponibilidade de trabalhadores de outros organismos determina o funcionamento do ISCEE em regime pós-laboral, o que não deixa de ser “favorável aos estudantes-trabalhadores”, mas é “inadequado aos estudantes da escolaridade normal”, tal como salientam os autores do relatório de avaliação externa (*Ibid.*, p., 37). Esta situação, que traduz a orientação genética do ISCEE no sentido de ir ao encontro de estudantes-trabalhadores, contribuindo, positivamente, para o aumento da sua qualificação, suscita da parte da equipa de avaliação a recomendação de, “no futuro, sem perder de vista esse objectivo estimulante”, o ISCEE “ajustar-se a uma nova situação decorrente do acréscimo natural de alunos originários do ensino secundário” (*Ibid.*, p. 37).

2.6.6. Investigação e extensão

Funcionado em regime pós-laboral e na base do recrutamento de docentes em regime de tempo parcial, sem pessoal investigador, o ISCEE limita-se à actividade do ensino, apresentando, assim, “um débito natural de produção científica, ainda que ganhe uma dimensão de forte relação com a actividade económica do país pela possibilidade que tem oferecido de reforço da qualificação de quadros já envolvidos no tecido empresarial” (*Ibid.*, p. 37). Porém, essa relação com a actividade económica poderia ser potenciada se o instituto “mantivesse uma tradição original de iniciativas de extensão, chamando ao seu encontro actores importantes da vida social e com eles partilhasse encontros, colóquios e seminários de reflexão sobre questões pertinentes” (*Ibid.*, *Ibid.*).

Conforme dá conta o relatório de Aubyn e outros (*Ibid.*), em sessões de trabalho realizadas com os docentes, a equipa de avaliação externa foi informada de algumas iniciativas de extensão que se encontravam, então, em curso, na perspectiva da abertura do instituto ao mundo empresarial. Entretanto, além de advertir para a necessidade de tais iniciativas se reforçarem e se constituírem numa postura sistemática e interiorizada por todos, a equipa de avaliação põe em relevo que se deve “tomar consciência (...) de que, no futuro, dentro da perspectiva de integração na Universidade de Cabo Verde, a Escola terá de assumir uma outra dimensão de “prestação de serviços” à comunidade, servindo-se do seu potencial científico para o estudo de problemas que possam emergir ou a

satisfação de “encomendas” que lhe forem solicitadas, reforçando com isso o contributo que lhe incumbe para o progresso continuado da sociedade cabo-verdiana” (*Ibid.*, p. 38)

2.6.7. Impacto da actividade do ISCEE

Nas reuniões realizadas com alunos e diplomados do ISCEE, a equipa de avaliação externa constatou que é unânime a “satisfação com os cursos e, sobretudo, a certeza de que os diplomados (...), quando procuram o prosseguimento de estudos em outras instituições, designadamente estrangeiras, têm obtido excelentes resultados, comprovando a qualidade da formação anterior e a apetência pelo saber que ela estimulou, concluindo que, “de algum modo, há uma “marca” da Escola que se vem afirmando, justificativa aliás do espírito da ligação e empatia que actuais e antigos alunos mantêm perante ela” (Aubyn & outros, *Ibid.*, p. 39).

O relatório de avaliação externa dá conta que o ISCEE elaborou um “pensamento estratégico para promover o seu desenvolvimento institucional, com base em objectivos claros que definiu para o seu percurso no horizonte de curto e médio prazo”, de entre os quais se incluem a elevação do nível habilitacional dos seus docentes, o reforço da capacitação pedagógica dos mesmos, a constituição de um corpo de docentes em regime de exclusividade, a aposta na investigação e o reforço das bibliotecas, a melhoria das instalações e equipamentos e a ampliação das parcerias, salientando, do mesmo passo, que, nesse percurso, o instituto “antevê a continuação da sua condição de instituto público com gestão privada, situação esta que suscita a necessidade de uma reflexão cuidada na procura da solução mais conveniente para um acolhimento desejável no modelo organizativo da futura Universidade de Cabo Verde” (*Ibid.*, pp. 40-41).

Reconhecendo-se na leitura da visão estratégica que o ISCEE propugna para o seu desenvolvimento futuro, “incluindo aspectos essenciais que poderiam sugerir-se para a sua evolução, na perspectiva de integração na Universidade Pública de Cabo Verde”, a equipa de avaliação externa limita-se a acrescentar as seguintes recomendações:

- “a) Ponderar a hipótese de, quando a composição do corpo docente o permitir, passar a praticar dois regimes de funcionamento: diurno e pós-laboral;
- b) Assumir que a valorização dos níveis habilitacionais dos docentes deve ter uma perspectiva institucional, o que vale por dizer que deve contemplar os domínios científicos dos cursos que ministra;
- c) Incrementar as ligações com a comunidade socioeconómica, designadamente ligada ao mundo empresarial, através de processos diversificados de extensão científica e técnica;
- d) Promover acções de ligação continuada aos antigos diplomados, numa perspectiva de educação ao longo da vida;
- e) Abrir-se à expectativa de uma frutuosa cooperação com outras Escolas integrantes da Universidade Pública de Cabo Verde, numa lógica de organização de actividades formativas transversais” (*Ibid.*, p. 41).

2.6.8. Visão das entidades empregadoras sobre a qualidade de formação no ISCEE

A apreciação positiva que alunos e diplomados do ISCEE fazem da formação recebida neste instituto, conforme citação que fizemos atrás do relatório de avaliação externa, tem correspondência com a visão externa dessa mesma formação, que obtivemos junto de dirigentes de sectores que têm acompanhado as actividades desse instituto e ou recrutado diplomados deste instituto.

Para o entrevistado Empriv1, a boa qualidade da formação ministrada pelo ISCEE, sobretudo antes da massificação do acesso a que se assistiu nos últimos anos, tinha a ver com a ligação estreita entre a teoria e a prática, entre o contexto de formação e o contexto da prática empresarial. Assim, referindo-se à qualidade da formação, considera:

“ É uma apreciação altamente positiva, porque acompanhei de perto a sua actividade e até tomei parte na criação do ISCEE, que nasceu da cooperação com o ISCAL, de Portugal, que cheguei a frequentar e do qual havia boas referências, pois ali, enquanto o estudante se formava, já tinha emprego à vista, mesmo nesse país. No ISCEE, também havia uma boa ligação com a prática, até porque, na sua maior parte, os que ali estudavam também estavam a trabalhar nas empresas. O ISCEE veio a fazer essa cooperação com o ISCAL que até saiu bem, pois o ISCEE tinha, inicialmente, um outro perfil para os técnicos que ia formar, mas o ISCAL exigiu que os primeiros alunos que entrassem no instituto tivessem uma componente de prática profissional, ou seja, N anos de trabalho na área da formação. Isso ajudou na qualidade da formação, pois, ao entrar, além do 7º ano liceal ou Ano Zero, o estudante já tinha experiência laboral e mesmo de desempenho de cargos de responsabilidade na SHELL e noutras empresas. (...) Sabendo das suas necessidades de qualificação, o estudante não vai à procura do canudo, mas do saber necessário para se qualificar e valorizar profissionalmente”.

Por outro lado, de acordo com o mesmo entrevistado, a ligação com o mundo empresarial “era quase natural”, pois os docentes que leccionavam no ISCEE, incluindo o próprio entrevistado, que foi Assistente, “provinham, na sua maior parte, das empresas”, ou seja, “tinham experiência empresarial nas áreas de formação ministrada”, o que o dirigente desse instituto valorizava bastante, pois que permitia “aliar o saber teórico com o saber fazer, para desenvolver competências necessárias à inserção profissional”.

Por seu turno, o entrevistado Empub1 refere-se positivamente ao perfil de diplomados do ISCEE afirmando que a Casa do Cidadão “conta com profissionais qualificados nas áreas de Contabilidade e de Gestão”, formados, particularmente, nesse instituto.

Entretanto, com a massificação do acesso, na primeira década de 2000, a ligação com a prática e o mundo do trabalho deixou de ser o que era anteriormente, conforme elucida o entrevistado Empriv1:

“Referindo-me ao historial do ISCEE, começou assim, mas hoje já não é, pois pode haver docentes que sejam mestres mas que não conseguem proporcionar essa formação de que as empresas e a sociedade precisam. “Na altura, nós definimos, no ISCEE, a Gestão e a Contabilidade como áreas carenciadas em Cabo Verde para o desenvolvimento de Cabo Verde. E continuam a ser. Mas o que acontece é que falta a necessária ligação teoria-prática”.

Estas insuficiências não deixam de dificultar o desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho. Ilustra esta asserção o seguinte exemplo apresentado por este entrevistado:

“Há dias, contactou-me uma pessoa que se licenciou em Gestão há dois anos e ainda anda à procura de emprego, tendo-se oferecido para realizar estágio de borla, aqui na Câmara de Comércio, para ver se adquire competências para o mercado de trabalho. Eu disse à pessoa que essa devia ser a atitude que devia assumir há mais tempo, pois já teria ganho experiência e, de certeza, já estaria empregada” (Empriv1).

2.7. Instituto Nacional de Gestão e Administração Pública

2.7.1. Processo de criação e instalação

O Instituto Nacional de Gestão e Administração Pública, criado pela Resolução nº 24/98, de 8 de Junho, sucede ao Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo (CENFA), que, no cumprimento da missão que lhe havia sido confiada pelo respectivo diploma de institucionalização, o Decreto nº 21/81, de 11 de Fevereiro, vinha levando a cabo uma intensa actividade formativa, com destaque para vários cursos médios de administração, com a duração de dois anos, e de numerosas acções de formação, de duração variada e em diferentes domínios, de que beneficiaram, igualmente, quadros de outros países africanos de língua oficial portuguesa.

Conforme se lê no Preâmbulo dos Estatutos do INAG, “essa intensa actividade de formação não foi acompanhada do reforço da sua capacidade institucional e, nos finais dos anos oitenta, era já reconhecida a necessidade de se dar um salto qualitativo de maneira a que a formação profissional pudesse melhor responder às necessidades da reforma da Administração Pública cabo-verdiana, admitindo-se, como um dos cenários possíveis, a criação de um instituto público virado essencialmente para a formação em Administração e Gestão”.

Tal propósito viria a ser concretizado, em 1998, através da já referida Resolução nº 24/98, que, ao criar o INAG, submeteu-o a um regime de instalação, a cargo de uma Comissão Instaladora que deveria concluir essa instalação no prazo de noventa dias a contar da data da sua posse. Acontece, porém, que a Comissão Instaladora só veio a ser nomeada no último trimestre de 2002, facto que condicionou sobremaneira o arranque e o funcionamento efectivo do instituto, que constituíam um dos objectivos constantes do Programa de Governo da Legislatura 2001-2005.

Esta foi, igualmente, a constatação da equipa de avaliação externa de Aubyn e outros que, no seu relatório, assinala:

“A implementação e afirmação do INAG têm sofrido muitos constrangimentos, desde um atraso de quatro anos na constituição da Comissão Instaladora, nomeada em 2002, à ausência de financiamento para a respectiva instalação. A dinâmica de formação que havia sido adquirida pelo CENFA sofreu, consequentemente, um forte revés, que foi aliás amplamente referido na reunião que a Comissão de Avaliação teve com os “clientes” do INAG” (*Ibid.*, pp. 8-9).

2.7.2. Missão, natureza e atribuições

Cerca de um anos após a instalação do INAG, são aprovados, pelo Decreto-regulamentar nº 4/2003, de 23 de Junho, os respectivos Estatutos, nos quais o instituto é concebido como uma instituição pública “de Administração e Gestão para a modernidade e “não apenas como instituição de formação da administração central”, querendo-se com isso enfatizar “a sua abertura a instituições públicas territoriais e associativas e a cooperação privilegiada com instituições privadas, de fins lucrativos ou não”.

Nesse sentido, e tal como refere o Preâmbulo do diploma de criação dos Estatutos, o INAG, além de se ocupar de acções de formação dirigidas prioritariamente aos funcionários e agentes da administração directa e indirecta do Estado, e da administração autónoma, tem, como competências:

- “a) Organizar e realizar acções de formação e informação dos eleitos municipais sobre assuntos de gestão municipal;
- b) Divulgar conhecimentos sobre a administração pública central e municipal cabo-verdiana;
- c) Organizar e realizar acções de formação e informação dos dirigentes associativos sobre matéria associativa e sobre a participação do movimento associativo no exercício das funções públicas”.

Com esta opção, o legislador faz vingar a “ideia de que por razões respeitantes a uma boa gestão dos recursos humanos do país deveria evitar-se criar dois institutos, um virado para a administração directa e indirecta do Estado e outro para a administração municipal”. A essas razões acresciam considerações de ordem técnica e metodológica no sentido de se evitar “a abordagem estanque de matérias como a descentralização e a autonomia das colectividades locais”, que são concebidas como questões respeitantes “não só ao poder local, mas também à administração central e às associações públicas e privadas, para não dizer a toda a sociedade”.

Deste modo, e coerentemente com a natureza da função de formação do INAG, os Estatutos consagram a participação das autarquias locais na gestão do Instituto, através da Associação Nacional dos Municípios Cabo-verdianos, como veremos adiante.

De acordo com os seus Estatutos, o INAG “é um estabelecimento público dotado de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, científica e pedagógica” (artigo 1º) e tem por missão “contribuir, através do ensino, da investigação científica e da assessoria técnica, para o aperfeiçoamento e modernização da administração pública e do sector empresarial” (nº 1 do artº 4º).

Nota-se, aqui, a particularidade de que sem se assumir o INAG, expressamente, como estabelecimento de ensino superior, são-lhe, entretanto, conferidas, entre outras, funções próprias de um instituto desta natureza - o ensino, a investigação e a extinção -, como, de resto é explicitado na definição das suas atribuições

Com efeito, de acordo como nº 2 do artº 4º dos Estatutos, no cumprimento da sua missão, constituem atribuições do INAG:

- “a) Organizar e realizar cursos entre os quais os que conferem grau de nível superior e outras acções de formação, simpósios e colóquios tendo em vista a formação especializada e o aperfeiçoamento ou actualização profissional dos funcionários e agentes da administração pública;
- b) Programar e realizar acções de formação e aperfeiçoamento profissional nos domínios da formação inicial ou prévia, do aperfeiçoamento, reconversão, reciclagem e especialização profissional;
- c) Conduzir a investigação aplicada entre outros, no domínio da ciência da administração, gestão empresarial e da ciência da legislação;
- d) Prestar assessoria técnica nas suas áreas de especialização;
- e) Estabelecer e manter relações de cooperação com instituições similares nacionais e estrangeiras, promovendo o desenvolvimento de programas de interesse mútuo;
- f) Informar, através de adequados instrumentos de divulgação, do resultado das suas actividades;
- g) Apoiar a formulação das políticas de formação e aperfeiçoamento profissional da administração em articulação com os departamentos governamentais responsáveis;
- h) Organizar e realizar acções de formação/ sensibilização aos eleitos municipais e aos dirigentes associativos
- i) Divulgar conhecimentos sobre a administração pública e gestão empresarial;
- j) Promover a recolha e o tratamento de documentação de interesse para a administração pública;
- k) Promover, desenvolver ou coordenar acções de formação, estudos, projectos e programas que lhes sejam solicitados por outros países, em esquemas de cooperação bilateral ou multilateral”.

2.7.3. Figurino orgânico e de gestão

De acordo com os seus Estatutos, o INAG dispõe de órgãos de direcção e gestão que coincidem com os do ISE (e, em larga medida, com os do ISECMAR), em termos de nomenclatura: o Conselho Directivo, o Presidente e o Conselho Científico (artº 7º). No entanto, em relação à composição e às competências, estes órgãos apresentam diferenças mais ou menos significativas.

Assim, se, tal como acontece no ISE (e no ISECMAR), o Conselho Directivo do INAG é constituído pelo Presidente do INAG, que preside, pelo Presidente do Conselho Científico e pelo Director Administrativo e Financeiro, os demais membros deste órgão são diferentes: o Director de Programação e Formação e o Director de Pesquisa e Publicação (dirigentes de serviços do INAG), o representante do departamento governamental responsável pela área da Administração Pública, o representante da Associação Nacional dos Municípios de Cabo Verde e o representante do sector privado (nº 1 do artº 8º). Constata-se, assim, que neste órgão não figuram os representantes dos docentes, dos alunos e dos trabalhadores do INAG.

Tal como no ISE e no ISECMAR, as funções de índole administrativa, financeira e patrimonial são repartidas entre o Conselho Directivo e o Presidente.

Nos termos estatutários, o Conselho Directivo apresenta-se como o órgão deliberativo do INAG e aquele que assume o essencial dos poderes de direcção e gestão do instituto, de entre os quais, salientamos os de definir e acompanhar a orientação geral e as políticas de gestão do INAG, administrar as actividades do instituto em todos os assuntos que não sejam da expressa competência de outros órgãos, assegurando o seu regular funcionamento, aprovar os instrumentos de gestão provisional, os regulamentos internos e os documentos de prestação de contas, bem como

supervisionar a execução dos instrumentos de gestão provisional, regulamentos internos e documentos de prestação de contas.

O Presidente do INAG, que, por inerência de funções, preside ao Conselho Directivo, “é o órgão executivo singular que assegura a gestão e representação do INAG, responsabilizando-se técnica, administrativa e financeiramente, pelo funcionamento do mesmo” (artº 13º), notando-se, entretanto, que, do elenco das suas competências próprias (artº 15º), não se inclui, especificamente, o poder de “superintendência da gestão académica”, tal como acontece, nomeadamente no ISE, embora tal faculdade decorra, naturalmente, de algumas das suas principais competências, como as de “dirigir as actividades do INAG, imprimindo-lhes unidade, continuidade e eficiência” e de “orientar e coordenar as actividades dos diferentes serviços”, de entre os quais figuram serviços com intervenção nas áreas formação e investigação, como assinalámos atrás.

Nem o Conselho Directivo nem o Conselho Científico do INAG dispõem de órgãos de apoio, como acontece no ISE e no ISECMAR, que, como referimos, dispõem, respectivamente, de uma Comissão Permanente e de uma Comissão Pedagógica. Assim, aqueles órgãos assumem as atribuições específicas que estes últimos órgãos desempenham no ISE e no ISECMAR.

O Conselho Científico é o órgão colegial de programação, harmonização e coordenação das actividades técnico-científicas, sendo constituído por professores com formação académica não inferior a licenciatura, sejam ou não colaboradores do INAG, e ainda pelo Director de programação e formação, pelo Director de pesquisa e publicação e por um Representante do Ministério da Educação.

Interessa, outrossim, destacar as competências do Conselho Científico do INAG, que abarcam domínios relevantes, como a definição das políticas de formação e investigação e a tomada de decisões em matéria de desenvolvimento curricular dos cursos. Assim, ao Conselho Científico do INAG incumbe, para além do que lhe for incumbido por lei ou regulamento (cf. artº 19º):

- “a) Definir as linhas orientadoras das políticas a prosseguir pelo Instituto nos domínios de formação e da investigação;
- b) Aprovar os programas e planos de formação;
- c) Aprovar as condições de ingresso nos cursos, bem como a organização de seminários e o regime dos estágios;
- d) Aprovar o regime de atribuição de bolsas de frequência das actividades do INAG;
- e) Emitir parecer sobre questões respeitantes ao regime de formação e controle de aproveitamento;
- f) Pronunciar-se sobre os problemas de natureza pedagógicos e decidir do número de matrículas a admitir em cada ano;
- g) Apreciar os projectos de investigação propostos pelo Presidente;
- h) Inventariar áreas de trabalho susceptíveis de se traduzirem em propostas de investigação;
- i) Coordenar propostas de investigação e elaborar programas coerentes em ligação com outros departamentos da Administração Pública, bem como as equipas de investigação na execução dos projectos definidos;
- j) Interligar os programas de formação e investigação, como forma de tornar mais eficazes os primeiros;
- k) Propor a aquisição de materiais científicos, publicações e revistas científicas;
- l) Analisar e autorizar a publicação de trabalhos científicos efectuados pelo INAG”.

O INAG não dispõe, como no ISE e no ISECMAR, de Departamentos, enquanto estruturas específicas de ensino, investigação e extensão, sendo tais funções assumidas pelos órgãos de gestão

acima referidos, particularmente o Conselho Científico, apoiados pelos Serviços, nomeadamente os de Direcção de Programação e Formação e de Direcção de Pesquisa e Publicação, cujas atribuições estatutárias passamos a destacar.

Assim, à Direcção de Programação e Formação incumbe, desenvolver estudos para o diagnóstico de necessidades de formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal da função pública; programar e realizar acções de formação e aperfeiçoamento profissional visando o melhor aproveitamento dos recursos humanos da Administração Pública, incluindo acções de formação a solicitação dos serviços; realizar colóquios, seminários e encontros sobre temas que se prendem com a gestão, modernização e qualidade da Administração Pública; proceder à avaliação e ou à validação das acções de formação realizadas na óptica da modernização dos serviços e da qualificação dos recursos humanos; seleccionar e fazer o acompanhamento de formadores; conceber a realização de cursos, colóquios e seminários nas áreas de gestão, formação e pedagogia; contribuir para a formação de especialistas nas diversas áreas de interesse para a Administração Pública; apoiar técnica e pedagogicamente as acções de formação que requeiram o uso de equipamento informático; preparar os elementos estatísticos relativos aos cursos e sua frequência (artº 22º). Constata-se que esta Direcção possui funções que, em parte, coincidem com as Comissões Pedagógicas do ISE e do ISECMAR e com os Centros de Formação Profissional do ISECMAR.

Por seu turno, a Direcção de Pesquisa e Publicação tem por atribuições: conceber, planear e executar estudos e pesquisas do instituto; desenvolver projectos e estudos de investigação aplicada nos domínios da ciência da administração, da gestão da função pública, da ciência da legislação e outros de interesse para a Administração Pública; dinamizar a publicação de trabalhos científicos e colaborar na definição do programa editorial do INAG; criar um fundo bibliográfico de suporte às actividades do instituto e garantir a sua ligação, em rede, com as bibliotecas existentes no país e no estrangeiro; promover a coordenação técnica da biblioteca e a recolha, tratamento e difusão de documentação e informação de interesse para as actividades empreendidas pelo instituto; promover o intercâmbio de publicações com outros organismos e entidades congéneres, nacionais e estrangeiras; desenvolver acções de informação e promoção da imagem do instituto e assegurar os contactos com os órgãos de comunicação social; promover a divulgação das actividades, edições e publicações do INAG (artº 23º). Esta Direcção possui atribuições que incidem, parcialmente, com as do Centro de Documentação e Informação do ISECMAR.

O INAG funciona sob a superintendência do membro do Governo responsável pela área da Administração Pública, possuindo, contudo, uma espécie de dupla tutela em matéria de ensino, formação profissional e investigação. Assim, segundo os Estatutos, em matéria de formação superior, formação profissional e investigação científica, a superintendência é exercida mediante a

articulação dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Administração Pública e da Educação (artº 28º).

2.7.4. Oferta formativa e avaliação do impacto

No que tange à acção desenvolvida pelo INAG, o relatório de Aubyn e outros (*Ibid.*, p. 10) refere que diversos intervenientes assinalaram os aspectos negativos da perda da dinâmica de formação registada no processo de transição do CENFA para o INAG, salientando que “a oferta de formação tem estado recentemente muito limitada, cingindo-se a acções de curta duração, com um número limitado de formandos”.

A par de recomendações visando o rompimento definitivo de alguma inércia instalada, com a prossecução atempada do programa estratégico em preparação, e a capitalização da experiência adquirida na sua área específica de actuação, o relatório salienta a “necessidade de criação e funcionamento efectivo de um órgão de natureza científico-pedagógica, bem como de um sistema interno de monitorização e garantia de qualidade” (*Ibid.*, p. 12).

Por outro lado, o estudo conclui que,

“No plano dos desafios levantados pela criação da Universidade Pública de Cabo Verde, um modelo possível de articulação poderia passar por uma relativa autonomia do INAG como instituição de interface para a prestação de formação técnico-profissional e de serviços no domínio da administração pública, potencializando contudo o recurso a quadros da Universidade, sem prejuízo do recrutamento, em paralelo, de formadores com grande experiência na administração pública, bem como a participação do INAG em cursos da Universidade conducentes a grau académico” (Aubyn & outros, *Ibid.*, p. 12).

Enfim, as atribuições por que passou o INAG, desde a sua criação meramente formal, em 1998, à aprovação dos seus Estatutos, em 2003, seguida da constituição paulatina dos seus órgãos e serviços, fizeram com que só no ano lectivo 2007/2008, já no quadro da associação com a Universidade de Cabo Verde, o Instituto pudesse dar um salto qualitativo em relação à actividade que o CENFA vinha desenvolvendo, ao pôr em funcionamento o primeiro curso superior (Bacharelato em Administração e Gestão), que registou um total de 103 alunos inscritos, sendo 45 do sexo masculino e 58 do sexo feminino, de acordo com os registos efectuados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Com efeito, até então, o INAG limitara-se a realizar acções de formação de curta duração, na linha de continuidade do ex-CENFA, com a realização de dezenas de cursos destinados a elevar o nível de desempenho profissional de funcionários e quadros dirigentes da Administração Pública e do Poder Local, bem como do sector empresarial do Estado, sendo alguns desses cursos frequentados por quadros de outros países africanos de língua oficial portuguesa. Sendo inegáveis os resultados positivos deste tipo de acções de formação, os mesmos não traduzem os propósitos que estiveram na génese do INAG, orientados no sentido de uma oferta formativa mais impactante, o que só se verificará no quadro da integração na Uni-CV.

3. Percepção das entidades empregadoras sobre a qualidade no ensino superior público

Quando, nos itens precedentes, abordámos o desempenho individual das Instituições Públicas do Ensino Superior, tivemos a oportunidade de nos referir aos dados de arquivo e de perspectiva sobre a qualidade da formação e o perfil dos diplomados, na óptica de entidades que têm estado ligadas à inserção dos diplomados na vida activa.

Neste item, apresentamos, ainda que de forma breve, uma visão global dessa experiência formativa, com base nos dados de perspectiva obtidos junto de quatro entidades, sendo duas públicas e duas privadas, representativas dos sectores empregadores dos diplomados das instituições de ensino superior público.

Referindo-se, grosso modo, à qualidade da formação ministrada ao longo dos anos pelos institutos de ensino superior público e ao perfil dos seus diplomados, um dos entrevistados afirma:

“Considero que a qualidade tem sido adequada às necessidades de desenvolvimento do país; tem sido uma qualidade aceitável tendo em conto os diversos níveis de desenvolvimento do país. Naturalmente que hoje, no século XXI, os desafios são outros e, portanto, é preciso apostar na melhoria dessa qualidade.

(...) A minha apreciação é muito positiva em relação aos diplomados do ensino superior público cabo-verdiano, que têm frequentado aqui bons cursos e, depois, no contexto do trabalho, revelaram ser bons quadros” (Empub1).

Ao fazer uma apreciação geral dos currículos de formação dessas instituições, o mesmo entrevistado (Empub1) considera que “têm sido satisfatórios”, ressalvando, no entanto, que “o ensino superior em Cabo Verde tem-se desenvolvido na base de modelos provenientes de outros contextos”. Ora, na perspectiva deste entrevistado, o ensino superior, de uma forma geral, deve, “à medida que avança (...) ter a capacidade de recriar esses modelos em função da realidade e das necessidades nacionais”.

No concernente ao perfil dos diplomados do ensino superior público, o entrevistado Empriv2 salienta o facto de que “várias empresas associadas à Câmara de Comércio”, a que ele preside, “têm acolhido diplomados, que têm dado bom contributo para o desenvolvimento dessas mesmas empresas”.

Quanto aos currículos de formação, este entrevistado considera que “de um modo geral, não se põe o problema da adequação formal dos currículos às necessidades de desenvolvimento”, assinalando, contudo, que “há sempre um espaço de aprofundamento e de melhoria”.

Por seu turno, o entrevistado Empub2 reconhece que tem havido boa qualidade na formação ministrada em Cabo Verde pelas instituições públicas do ensino superior ao longo dos anos, facto que tem levado a Administração Pública a recrutar boa parte dos diplomados saídos dessas instituições. Com efeito, diz o entrevistado:

“Se precisarmos de uma Administração Pública cada vez mais qualificada e menos produtora de serviços, é normal que o perfil do funcionário público tenha de ser de alta qualidade. Tem de ser um perfil de gente com capacidade de gestão, de liderança, planeamento, de regulação e fiscalização. E só vamos conseguir isso com o recrutamento de profissionais com formação superior elevada, inclusivamente para a área da educação, em que precisamos de professores mais qualificados, e para a área da saúde, onde se exigem enfermeiros, médicos e outros profissionais com alta qualificação. É normal, portanto, que nessas áreas de actuação do Estado, nós tenhamos de recrutar e reter gente altamente qualificada. E é por isso que recebemos grande parte do pessoal diplomado pelas instituições de ensino superior público, incluindo a Universidade de Cabo Verde, além de outros quadros formados no país” (Empub2).

Os entrevistados, de uma forma geral, consideram que os diplomados das instituições públicas têm mostrado capacidade de adaptação aos contextos de trabalho. Assim, o entrevistado Empub2, com base na sua experiência directa, enfatiza o facto de que os profissionais diplomados por essas instituições “possuem uma rápida capacidade de adaptação à Administração Pública bem como boa competência e qualidade no exercício das suas funções”.

Para o entrevistado Empriv1, “o perfil dos diplomados e o grau de adaptação no mercado dependem muito do esforço individual de cada um deles”. No entanto, assegura:

“O certo é que a formação que eles trazem das IESP, querendo eles, constitui uma ferramenta que lhes permite fazerem a vida profissional que escolheram. Tecnicamente, os diplomados empregados estão à altura, embora haja outros factores que favorecem esse desempenho”.

Outro aspecto crítico, apontado pelos entrevistados, é a falta de seguimento dos diplomados pelas instituições de formação, uma deficiência crónica que, como veremos no capítulo seguinte, irá persistir nos primeiros anos de funcionamento da Universidade Pública. Ora, conforme assinala, o entrevistado Empub1:

“O seguimento dos diplomados após a formação é crucial, pois ajuda nesse esforço de adequação dos novos currículos e dos quadros às novas exigências de desempenho profissional. Por outro lado, permite obter informações e percepções que ajudem na retro-alimentação das instituições de formação, visando a adequação dos currículos de formação”.

Conclui-se, assim, que os dados de perspectiva apurados a partir de entidades ligadas ao mundo laboral reflectem uma apreciação positiva da formação ministrada pelas instituições públicas de formação superior, do perfil dos diplomados e da capacidade de adaptação destes ao contexto de trabalho, se bem que seja necessário apostar-se, por um lado, no reforço da ligação entre a formação e a prática, na perspectiva do desenvolvimento de competências necessárias à sua inserção na vida activa, e, por outro, no seguimento dos quadros após a sua formação.

4. Análise global do percurso das instituições de ensino superior público

Num percurso de quase 30 anos, que começou com a criação do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, em 1979, e vai até à extinção, em 2008, dos institutos de ensino superior público que viriam a integrar a Universidade de Cabo Verde, entretanto criada dois anos

antes, o ensino superior público cabo-verdiano conheceu uma evolução em que, para lá da expressão quantitativa que os números de inscritos e de diplomados evidenciam, de forma algo eloquente, devem assinalar-se os avanços qualitativos em termos de uma cada vez maior pertinência social das ofertas formativas que, além de cobrirem, de forma crescente, novas áreas de formação, transcendem o nível da graduação (licenciaturas e bacharelatos), com o lançamento de vários cursos de mestrado, já sob o impulso da universidade pública, enquanto instituição aglutinadora das actividades académicas dos institutos de ensino superior público a ela associados, nos dois primeiros anos após a sua criação.

A pertinência social das ofertas formativas apresentadas à sociedade cabo-verdiana não parece oferecer grandes dúvidas, à luz da demanda que, em muitos casos (sobretudo no ex-ISE) superava a capacidade institucional instalada, ainda que, como vimos, algumas ofertas formativas não tivessem a procura esperada dos públicos-alvo, por razões que não residirão necessariamente na pouca relevância da formação, mas, na nossa perspectiva, em diversos factores, de que se destacam: a opção de estudantes por cursos ministrados no estrangeiro; a dificuldade ou impossibilidade de deslocação dos estudantes de várias ilhas para a frequência de cursos nos principais pólos de oferta de formação superior (Santiago e S. Vicente); a insuficiência de medidas de promoção do acesso (bolsas de estudo, residências estudantis e outros programas de acção social); a existência de uma procura incipiente em áreas das ciências exactas e engenharias, em virtude do facto de os alunos do ensino secundário, na sua maior parte, continuarem a frequentar as áreas humanística e económico-social, como o indicam as estatísticas oficiais (cf. quadro 29), devendo registar-se, contudo, a tendência, nos últimos anos, para o aumento da frequência das áreas de ciências básicas, engenharias e tecnologias, como veremos, num dos próximos capítulos, ao analisarmos a estrutura das ofertas formativas da Uni-CV.

Quadro 29- Frequência do 3º ciclo do Ensino Secundário por áreas de estudos (2009/2010)

Área de estudos	11º		12º		Total por área	
	MF	F	MF	F	MF	F
Artes	8	4	37	21	45	25
Económico-Social	1603	964	1469	864	3072	1828
Humanística	1878	1199	1712	1128	3590	2327
Ciência e Tecnologia	1513	646	1421	647	2934	1293
Total 3º ciclo	5002	2813	4639	2660	9641	5473

Fonte: GEP do ME, 2011

O contributo das instituições de ensino superior público predecessoras da Uni-CV para o desenvolvimento de Cabo Verde é, assim, um facto insofismável. De resto, o desempenho das referidas instituições, ao propiciar a qualificação de um grande número de docentes para os demais níveis de ensino, especialmente o ensino secundário, servindo de suporte ao processo de democratização do acesso à educação secundária, contribuiu, conseqüentemente, para o aumento do

mercado do ensino superior que, desta arte, se vai expandindo, quer no sector público, quer no sector privado¹⁹, como o ilustra o quadro seguinte.

Quadro 30- Frequência do ensino superior no período 2000/01-2007/08

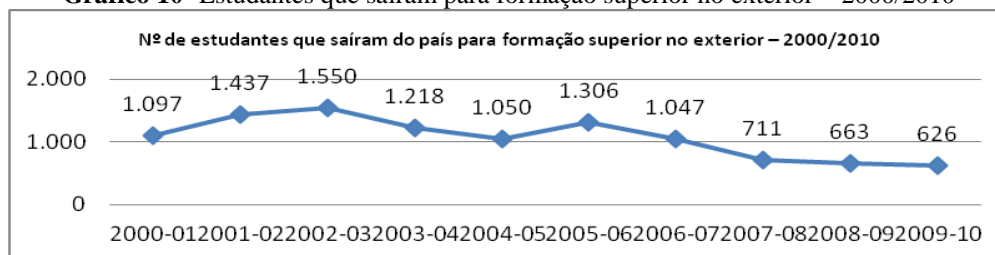
Instituições	2000/01		2001/02		2002/03		2003/04		2004/05		2005/06		2006/07		2007/08	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Privadas	0	0	0	0	990	583	1353	826	1737	1009	1859	1123	2291	1404	2933	1784
Públicas	661	312	1115	534	1226	588	1652	755	2174	989	2708	1258	2998	1486	3725	1904
Total	661	312	1115	534	2216	1171	3005	1581	3911	1998	4567	2381	5289	2890	6658	3688

Fonte: GEP do ME, 2001-2008

Considerando que, até 1979, os estudantes cabo-verdianos só podiam frequentar o ensino superior no estrangeiro e que, de acordo o estudo de Grilo e outros (1993, p. 52), constituía “aspiração de 100% dos alunos da fase terminal do ensino secundário deslocar-se ao estrangeiro a fim de prosseguir os estudos”, os números constantes do quadro precedente são elucidativos da grande evolução registada no panorama do ensino superior cabo-verdiano, em termos de aumento da capacidade nacional de oferta formativa relevante a nível superior e de procura interna crescente da mesma formação.

De resto, a partir do ano lectivo 2002/2003, o número de estudantes que frequentam o ensino superior no país (vide quadro precedente) ultrapassa, pela primeira vez, o dos estudantes que se deslocam ao estrangeiro para a frequência de cursos superiores (vide gráfico seguinte), assistindo-se, a partir de então, à redução progressiva da formação superior no exterior, compensada, largamente, pelo aumento progressivo das ofertas formativas no país.

Gráfico 10- Estudantes que saíram para formação superior no exterior – 2000/2010



Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior e Ciência, 2011.

Não obstante o mérito que deve reconhecer-se ao ensino superior público em Cabo Verde – cingimo-nos ao sector público, dado o objecto deste trabalho -, a análise da sua evolução, com base nos documentos de arquivo (dossiers de cursos) do ISE e do ISECMAR) nos últimos cinco anos do seu funcionamento, e em alguns documentos facultados pelo ISCEE, põe em evidência várias limitações que as têm caracterizado, destacando-se, em síntese, os seguintes aspectos que reputamos como mais relevantes:

¹⁹ O ensino privado tem a sua génese em Maio de 2001, com a criação da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, à qual se seguirão outras instituições privadas de ensino superior.

a) Os currículos dos cursos ministrados foram, na sua maior parte, decalcados de planos curriculares e programas de instituições estrangeiras, nomeadamente portuguesas, o que nem sempre acautelou, de forma satisfatória, a ligação do conhecimento universal com o da realidade cabo-verdiana. Outrossim, estes documentos curriculares, uma vez “importados”, nem sempre são objecto de actualização, para acompanhar as evoluções e actualizações que vão conhecendo os currículos das instituições estrangeiras que lhes deram origem, acabando por reproduzir um conhecimento desfasado dos avanços que as ciências têm conhecido a ritmo galopante.

b) Os dossiers curriculares dos cursos de bacharelato e de licenciatura desses institutos revelam várias incongruências: configuração dos planos curriculares segundo diferentes formatos, em que, por vezes, não existe ou é deficiente a fundamentação do curso no contexto cabo-verdiano e universal, e, em vários casos, se nota uma diversidade de duração e carga horária dos cursos e das disciplinas; ausência, na maioria dos casos, de registos de acompanhamento sistemático, por parte dos orientadores, supervisores e órgãos de gestão pedagógica, das diversas actividades de fim de curso (estágios, projectos e monografias), previstas nos planos de estudo; desactualização de sinopses e programas de várias disciplinas, não apenas em termos de conteúdos mas, sobretudo, de bibliografias; deficiente articulação horizontal e vertical de conteúdos programáticos das disciplinas, evidenciada pela distribuição ou doseamento inadequado de matérias, por conteúdos não previstos ou por repetições desnecessárias dos mesmos; inexistência, em vários casos, de relatórios de execução semestral ou anual das disciplinas ou de menção do tratamento dado às questões neles suscitadas pelos docentes que os apresentam; alterações frequentes de planos de estudos, por vezes sem a intervenção da entidade competente para o efeito e a subsequente publicitação das mudanças introduzidas, criando, assim, alguma indisciplina e desorientação no processo de gestão curricular.

Por outro lado, a predominância, por largo período (até 2004/2005), das ofertas de cursos ao nível do bacharelato representou uma forte limitação às possibilidades de evolução dos quadros nacionais, sobretudo se se atentar nas dificuldades de acesso a financiamentos para uma frequência massiva no estrangeiro (ver quadros nºs 31 e 32).

Quadro 31- Frequência do ensino superior público no período 2003/04-2007/08

Grau académico	2003-04			2004-05			2005-06			2006-07			2007-08		
	F	M	MF	F	M	MF	F	M	MF	F	M	MF	F	M	MF
Bacharelato	332	484	816	376	616	992	332	591	923	295	592	887	216	495	711
Licenciatura	412	392	804	576	538	1114	806	766	1572	1047	779	1826	1485	1069	2554
Complemento Licenciatura	11	21	32	9	8	17	78	69	147	102	77	179	114	95	209
Mestrado				28	23	51	42	24	66	42	64	106	89	154	251
TOTAL	755	897	1652	989	1185	2174	1258	1450	2708	1486	1512	2998	1904	1813	3725

Fonte: GEP do ME, 2004-2008

Este panorama é idêntico se considerar a frequência do ensino superior cabo-verdiano no seu cômputo geral (incluindo, portanto, o ensino privado), tal como o elucida o quadro 32:

Quadro 32- Frequência do ensino superior (público e privado) – 2000/01-2007/08

Grau académico	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Bacharel	552	698	1176	2018	2249	1898	1986	1984
Licenciatura	109	397	1034	973	1597	2595	3189	4416
Mestrados	0	20	5	37	57	66	106	251
Doutoramento	0	0	0	8	8	8	8	8
Total	661	1115	2215	3036	3911	4567	5289	6659

Fonte: GEP do ME, 2001-2008. (OBS: Este quadro apresenta, em relação ao quadro 30, a diferença de um inscrito nos anos lectivos 2002/2003 e 2007/2008, o que é pouco relevante do ponto de vista estatístico).

O relativamente baixo nível de qualificação académica dos docentes dos institutos de ensino superior público cabo-verdianos, na maioria licenciados (vide quadro 33), sendo os mestres com pouca experiência profissional, como se evidenciou atrás, ao analisar-se o percurso do ISE, não deixou de constituir uma limitação à qualidade do ensino e, em especial, à capacidade de desenvolvimento das actividades de investigação, sendo estas relegadas a um plano secundário, com escassa ligação às actividades de ensino-aprendizagem, conforme elucidam os dados de arquivo e de perspectiva analisados.

Quadro 33- Docentes do ensino superior público por nível de formação (2003/04-2007/08)

Ano lectivo	Doutorado			Mestre			Pós Graduado			Licenciado			Bacharel			Total		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
2003-04	0	5	5	34	14	48	6	1	7	79	95	174	2	1	3	121	116	237
2004-05	11	9	20	56	31	87	3	1	4	117	84	201	3	1	4	190	126	316
2005-06	12	9	21	42	30	72	14	11	25	118	76	194	4	2	6	190	128	318
2006-07	14	9	23	46	30	76	14	14	28	116	77	193	5	1	6	195	131	326
2007-08	25	7	32	76	53	129	23	16	39	144	110	254	4	0	4	272	186	458

Fonte: GEP do ME, 2004-2008.

Se as evidências documentais e os dados de perspectiva analisados indicam que a formação ministrada teve um nível satisfatório, é evidente que a qualidade da mesma poderia ascender a um patamar mais elevado não fossem as evidências em sentido negativo, igualmente referidas ao longo deste capítulo, designadamente a falta ou insuficiência de recursos pedagógicos adequados, como livros, laboratórios, etc., e a insuficiente ligação entre a teoria e a prática (tendência que se acentuou nos últimos anos, com uma maior massificação do acesso), a par do baixo nível de qualificação do corpo docente.

A este propósito, cabe salientar que a falta ou insuficiência de um corpo docente privativo, a tempo inteiro, devidamente qualificado e com vínculo estável fez com que as instituições recorressem ou a docentes do ensino secundário ou a quadros de outras instituições, em regime de tempo parcial ou de destacamento, os quais nem sempre se encontravam em condições de contribuir para o desenvolvimento de uma actividade académica de nível do “ensino superior”, quer devido à inadequação do seu perfil, quer à falta de disponibilidade de tempo para se dedicarem à investigação e às demais actividades das instituições de ensino superior, para além das actividades lectivas.

Na verdade, ao longo deste capítulo, uma das maiores insuficiências no desempenho das instituições de ensino superior público prende-se com a importância secundária e residual da actividade de investigação e com a fraca interligação entre esta pesquisa e as demais actividades académicas.

Esta é, de resto, uma realidade que caracteriza o ensino superior cabo-verdiano, em geral, como o demonstra Rodrigues (2005), num trabalho de investigação realizado nas instituições públicas e privadas de ensino superior que, ao tempo, funcionavam em Cabo Verde, ainda que focalizado, especialmente, na pesquisa realizada pelos alunos, sob a orientação dos docentes.

Neste trabalho, a autora evidencia o fraco rigor científico da maioria dos trabalhos de investigação, posto que 71% dos inquiridos consideram que “alguns trabalhos têm a qualidade científica exigida”, 12% consideram que nenhum desses trabalhos possui tal requisito e apenas 11% entendem que “todos os trabalhos apresentam qualidade científica exigida” (*Ibid.*, p.63), e argumenta que é necessário haver nas instituições de ensino superior cabo-verdianas “projectos político-pedagógicos que contemplem, de forma articulada, a pesquisa desenvolvida pelos estudantes e pesquisadores”, em colaboração com outros parceiros sociais, tendo em vista procura de “soluções para os problemas que inibem ou potenciam o desenvolvimento humano em Cabo Verde” (*Ibid.*, p. 85).

Como refere o estudo, apesar das atribuições conferidas por lei à Direcção-Geral do Ensino Superior e Ciência do Ministério da Educação, esta “não funciona como elemento polarizador que articula e promove a pesquisa no ensino superior”, em virtude de lhe faltarem “mecanismos de acompanhamento pedagógico e controlo das pesquisas realizadas por essas instituições” (*Ibid.*, p. 86). A concluir, a autora sustenta, com base nos dados empíricos analisados, que “as pesquisas dos estudantes só têm prestado até então para a dilatação dos conhecimentos adquiridos na formação e para a obtenção do grau académico a que concorrem” (*Ibid.*, p. 87).

Se, tal como sustentam Grilo e outros (1993, p. 53), “a implementação do ensino superior em Cabo Verde pode contribuir para uma maior fixação das populações a nível dos seus quadros”, contribuindo para inverter a tendência para o não regresso dos estudantes que se deslocam ao estrangeiro em busca de formação, certo é que, com o desenvolvimento da capacidade endógena de formação superior, sobretudo a partir da primeira década deste século, nem por isso o país deixou de se confrontar com a emigração de parte significativa desses quadros. Não tendo sido possível o acesso a números que demonstrem a correlação entre os diplomados que permanecem no país e os que emigram, certo é que o *brain drain* (“fuga de cérebros”) é, em Cabo Verde, um fenómeno que atinge dimensões elevadas no contexto africano e a nível dos países da CPLP.

Assim, de acordo com fonte da UNESCO, citada por Tolentino (2006, p. 278), em 2006, Cabo Verde regista uma das maiores taxas de fuga de cérebros (67,5%) entre os países africanos com taxas superiores a 50%, ficando à frente de países como São Tomé e Príncipe (51,1%), a Serra Leoa (52,5), as Seychelles (55,9%), as Maurícias (56,2) e a Gâmbia (63,3%), sendo apenas

suplantado pela Guiné-Bissau (70,3%). Situação idêntica acontece a nível dos países da CPLP, como indicam os dados constantes do quadro __, obtidos da mesma fonte:

Quadro 34- Taxas de *brain drain* na CPLP em 2006

País	Taxa
Guiné-Bissau	70,0
Cabo Verde	67,5
Timor-Leste	51,4
S. Tomé e Príncipe	51,1
Moçambique	45,1
Angola	33,0
Portugal	19,5
Brasil	3,3

Fonte: Tolentino, 2006, p. 278 (adaptado).

Não deixando de constituir um problema para o país, posto que um número expressivo de quadros superiores formados não permanece no país, o chamado *brain drain* é, todavia, um fenómeno complexo que, na nossa perspectiva, não se explica apenas em termos de “perda” de quadros, mas que, no caso cabo-verdiano, está relacionado com uma já longa tradição de emigração que levou à configuração de uma Nação Global, em que a componente diaspórica parece ser bastante superior à da população residente e se caracteriza pela sua forte ligação à terra pátria, mediante a conservação dos traços identitários da nação cabo-verdiano (língua, cultura, tradições), a participação crescente na vida política nacional e uma contribuição expressiva para o desenvolvimento socioeconómico do país, tradicionalmente, através de remessas de divisas e outros bens, mas, sobretudo após a Independência Nacional, mediante investimentos em diversos projectos e, igualmente, do retorno de quadros com maiores qualificações, obtidas no estrangeiro.

Não sendo esta uma matéria de que se ocupa, especialmente, este estudo, entendemos que a “fuga de cérebros” pode ser equacionada e mitigada através de políticas de fomento da formação avançada no país, de atracção de competências nacionais e do fomento da inserção de quadros cabo-verdianos em redes internacionais de excelência a nível da investigação e do ensino universitário, designadamente através de projectos de parceria e mobilidade. Em todo o caso, afigura-se que, sendo o fenómeno emigratório um elemento que deve estar sempre nas políticas nacionais de desenvolvimento, será mais vantajosa para Cabo Verde a emigração de quadros dotados de altas qualificações do que de trabalhadores não qualificados.

Um dos factos constatados por Crespo (1997), no relatório “Ensino Superior em Cabo Verde”, elaborado, sob os auspícios da Fundação Calouste Gulbenkian, para a Comissão Instaladora do Ensino Superior em Cabo Verde, prende-se com a coexistência de vários estabelecimentos ministrando cursos de uma forma algo descoordenada. Assim, e “para evitar a proliferação de facto de novas iniciativas,

muitas vezes generosas, mas não enquadradas num plano coerente, importa que se faça tão rapidamente quanto possível o enquadramento legal do Ensino Superior” (*Ibid.* p. 62).

Nesse sentido, e coincidindo, no essencial, com o modelo de gestão institucional preconizado por Grilo e outros (1993), uma das medidas propostas por Crespo (1997, p. 51) é a criação, de preferência, do “Instituto Universitário de Cabo Verde (IUCV)” ou da “Universidade de Cabo Verde”, sendo esta última hipótese não aconselhada pelo autor, por não se lhe afigurar “realístico neste momento”, opinião que, aliás, coincide com a defendida num relatório da Unesco de 1993, citado por este autor (*Ibid.*, p. 51).

Assim, o IUCV proposto seria “uma entidade federada com dois pólos (ou campos), um situado na Praia e outro no Mindelo” (*Ibid.*, p. 52), dotada, segundo o mesmo autor (*Ibid.*), de órgãos próprios, designadamente o Reitor (escolhido de entre Professores Titulares), o Administrador (ou Presidente do Conselho Administrativo), o Senado e o Conselho Consultivo, bem como de unidades orgânicas, nas quais se integrariam os então existentes estabelecimentos públicos de ensino superior. No modelo proposto por Crespo, para discussão e posterior tradução em diploma legal, propugna-se a nomeação pelo Governo (Ministro da Educação) do Reitor e dos Vice-reitores, solução considerada “mais desejável e eficiente, pelo menos no período de consolidação do IUCV” (*Ibid.*, p. 58), o mesmo acontecendo com os Directores das Unidades Orgânicas (Departamentos), que são “escolhidos de entre os Professores do departamento com a maior categoria profissional”, ainda que “sob proposta do Reitor” (*Ibid.*, p. 59), com a ressalva de que as decisões a tomar sobre estas matérias são de natureza eminentemente política e enquadram-se na definição do grau de autonomia pretendido para a instituição. Ainda segundo o figurino proposto para o IUCV, compete ao Ministro aprovar a criação de cursos e a homologação dos respectivos planos curriculares (*Ibid.*).

De assinalar que as propostas deste autor inspiraram-se na experiência de ensino superior em diversos estados insulares, nomeadamente da África (Seychelles, Maurícias), da Ásia (Maldivas), das Caraíbas (Barbados, Trindade e Tobago, Guadalupe e Martinica, Suriname e Antilhas Holandesas), da Oceânia (Fiji, Samoa Ocidental, Papua Nova Guiné), de que o Estudo em apreço dá conta, de forma detalhada.

Tendo em conta a experiência desses pequenos estados insulares, Crespo (*Ibid.*) recomenda, como princípio chave a ter em conta na reestruturação do ensino superior público, a flexibilidade, que deve prevalecer tanto na configuração institucional, na organização interna, na implantação dos campus e unidades orgânicas (cuja proliferação não é aconselhada, sem prejuízo da promoção do acesso), como no que tange aos currículos, aos graus e diplomas. Neste último particular, o autor (*Ibid.*, p. 40) considera apropriado que se organize um conjunto mínimo de troncos comuns (duração de dois semestres) que ministrem uma formação básica bem estruturada”, a partir dos quais podem seguir-se vários caminhos, incluindo uma “preparação adicional curta que permita

uma entrada no mundo do trabalho, respondendo a necessidades imediatas”, com a possibilidade de “continuar, mais tarde, os seus estudos visando a obtenção de um grau”.

Apesar de se referir a uma missão realizada de 18 a 27 de Novembro de 1994, o Estudo de Crespo só é apresentado, em versão provisória, em Fevereiro de 1997, ou seja, mais de um ano após a criação do Instituto Superior de Educação (ISE), que sucede à primeira escola de formação superior em Cabo Verde, o que quer dizer que os subsídios decorrentes da missão deste autor, nomeadamente no que tange à institucionalização de uma entidade pública unitária de formação superior, não foram ou não puderam ser tidos em consideração pelo poder político aquando da fundação do ISE.

É de salientar, em todo o caso, a relevância dos subsídios de Grilo e outros (1993) e de Crespo (1997), em termos de contributo para a sedimentação de uma ideia de instituição universitária de carácter unitário que capitalize e integre o potencial dos estabelecimentos de ensino superior existentes e procure corresponder às necessidades de formação de um pequeno país arquipelágico.

Em conclusão, pode dizer-se que, ao longo de três décadas, as diversas instituições de ensino superior público, predecessoras da Universidade de Cabo Verde, contribuíram, de modo relevante, para a qualificação de uma parte expressiva dos quadros de que Cabo Verde, enquanto país independente, carecia para fazer face às exigências do desenvolvimento, tendo, no seu percurso académico, ganho experiências positivas, a par de não poucas insuficiências, que a Uni-CV, necessariamente, deveria ter em conta, potenciando os ganhos e superando os pontos fracos, de modo a corresponder à missão que lhe é atribuída. Com efeito, o ponto de partida das actividades académicas e do processo curricular na universidade pública, de que nos ocupamos nos capítulos seguintes, não é o de uma entidade que nasce do vazio, mas sim de uma instituição cujo legado das suas predecessoras não deixa de ser um referencial para o seu percurso, quer em termos da inevitável e necessária ruptura com as concepções e práticas de desenvolvimento curricular que se revelaram inadequadas, quer do também necessário aproveitamento e ou *upgrade* do potencial existente ou latente nesse legado.

CAPÍTULO V - O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA UNI-CV NO CONTEXTO HISTÓRICO DO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA E SUA CARACTERIZAÇÃO NORMATIVA

1. A génese da universidade pública em Cabo Verde

Se, no período anterior à Independência de Cabo Verde, a formação superior de estudantes cabo-verdianos era feita exclusivamente fora do arquipélago, especialmente na Metrópole colonial, com a ascensão do território à condição de Estado soberano, em 1975, cedo se confrontou com a necessidade de formar quadros superiores no país, o que viria a acontecer, inicialmente, com a criação, em 1979, do primeiro curso superior para a formação de professores do ensino secundário, iniciativa que teria prosseguimento, nos anos subsequentes, com o surgimento de mais estabelecimentos de ensino superior, abrangendo outras áreas, designadamente as de engenharias e ciências do mar, de gestão, marketing e contabilidade, do sector agrário e da administração pública, tal como referimos no capítulo anterior.

Todavia, embora se colocasse a ênfase no desenvolvimento do ensino superior em Cabo Verde, de modo a reduzir a dependência da formação no estrangeiro, ao menos ao nível dos cursos de bacharelato e de licenciatura, a ideia de criação de uma Universidade em Cabo Verde, se bem que tivesse sido sempre encarada como um cenário possível, só viria a ser amadurecida e transformada em desígnio nacional nos finais da década de 1990.

Com efeito, é bem patente, nesse período, a assunção pelo poder político do objectivo de criar a Universidade Cabo Verde, como transparece em alguns dos textos oficiais, designadamente, na Resolução nº 46/98, de 28 de Setembro, que cria o ISCEE, em cujo Preâmbulo se falava da “futura Universidade de Cabo Verde”, na Revisão Constitucional de 1999, que assumia o desiderato de “promover a educação superior, tendo em conta as necessidades de quadros qualificados e da elevação do nível educativo, cultural e científico do País” (alínea e) do nº 2 artº 77º), e na Lei de revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1999, em que se previa, expressamente, a existência de universidades, como um dos estabelecimentos de ensino superior (Cf. artº 35º, na redacção dada pela Lei nº 113 /V/99, de 18 de Outubro).

Na verdade, no âmbito dos esforços que se traduziram na transformação de algumas estruturas de formação superior (Cursos e Escolas) em institutos públicos de ensino superior, visando o desenvolvimento de um subsistema coerente de ensino superior, estava subjacente a ideia de que, mais tarde ou mais cedo, com a criação das condições necessárias, o país teria que dar o salto qualitativo no sentido de se dotar de uma universidade pública, sem pôr em causa a possibilidade de, paralelamente, virem a ser criadas universidades privadas.

No entanto, o processo conducente à emergência da universidade pública conheceu alguns constrangimentos. Assim, se, no ano 2000, é formalmente criada a Universidade de Cabo Verde, através da Resolução nº 53/2000, de 28 de Agosto, publicada conjuntamente com o diploma que estabelecia o regime de instalação da mesma universidade (Decreto-Lei nº 33/2000, de 28 de Agosto), nenhuma medida concreta foi tomada com vista à implementação efectiva da universidade pública, cuja criação ficou, assim, apenas, no papel.

Pelo contrário, o surgimento da primeira universidade privada não parece ter conhecido tais constrangimentos, posto que a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, autorizada a funcionar em 2001, arrancou, efectivamente, um ano depois.

Em relação à universidade pública, com a mudança de Governo, entretanto verificada, em 2001, o novo Executivo considerou ser necessário, através da “auscultação da comunidade científica e académica nacional e na diáspora”, reunir a informação necessária à “elaboração de um programa de preparação e instalação da Universidade de Cabo Verde” que obedecesse a “linhas de organização, actuação e calendário rigorosos”.

Dessa auscultação resultou, outrossim, o entendimento de que o figurino previsto para a instalação da universidade, baseado na figura de uma entidade singular, um Pró-reitor, conforme dispunha o Decreto-Lei nº 33/2000, de 28 de Agosto, se afigurava inadequado face à complexidade dessa missão.

Com efeito, pelo Decreto-Lei nº 31/2004, de 26 de Julho, é estabelecido o regime de instalação da Universidade de Cabo Verde, a cargo de dois órgãos principais: a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde, de 11 membros (o presidente, o vice-presidente e nove vogais), nomeados por despacho do membro de Governo responsável pelo ensino superior, e o Conselho Administrativo, de 3 membros (o presidente e dois dos vogais da CNIUCV), nomeados do mesmo modo. De entre as normas reguladoras da instalação da Universidade de Cabo Verde, cabe destacar, pela sua importância, as referentes à missão e atribuições da CNIUCV.

À CNIUCV foi atribuída a missão de “programar, conduzir e executar todas as actividades atinentes à efectiva instalação da Universidade de Cabo Verde”, competindo-lhe, para esse efeito, “propor modelos alternativos de implementação da Universidade de Cabo Verde”, tendo em consideração os seguintes parâmetros: (i) “missão, forma de organização e gestão, financiamento e governo; princípios e objectivos da universidade”; (ii) “áreas prioritárias de actuação e número previsível de alunos”; (iii) “articulação com estabelecimentos de ensino superior já existentes em Cabo Verde”; (iv) “relações funcionais com universidades estrangeiras, nomeadamente as da CPLP”; (v) “definição do público-alvo da Universidade”; (vi) “cálculo de custos de investimento e financiamento, na óptica de sustentabilidade do subsistema de ensino superior”; (vii) “avaliação das

instituições de ensino superior públicas e implementação, de forma progressiva, de um programa de capacitação”.

Integravam-se, ainda, no leque das principais competências da CNIUCV: “promover a realização dos fins da Universidade de Cabo Verde e propor superiormente as medidas que julgar convenientes para tal efeito”; promover a elaboração e a homologação pelo Governo dos estatutos da Universidade de Cabo Verde”; “estruturar os serviços da Universidade de Cabo Verde”; “estabelecer o plano das instalações definitivas da Universidade de Cabo Verde, bem como a sua articulação com as instalações provisórias”; “proceder ao arrendamento dos imóveis indispensáveis ao funcionamento da Universidade de Cabo Verde” (...) e “apoiar o Governo na construção de um amplo e sólido entendimento cívico e político em torno do desenvolvimento do ensino superior, como factor essencial de progresso cultural, científico, técnico, social e económico”.

Nos termos do diploma referido, o período de instalação da Universidade de Cabo Verde seria de dois anos, passível de prorrogação por despacho do Primeiro-Ministro, sob proposta fundamentada do membro de Governo responsável pelo ensino superior”.

Após dois anos de actividade, a Comissão Instaladora, na avaliação feita pelo Governo, “cumpriu o essencial da missão que lhe foi confiada”, preparando as “condições necessárias à criação efectiva da Universidade Pública de Cabo Verde, designadamente através da concepção da estratégia e modelo organizacional da mesma, da avaliação das instituições públicas de ensino superior que deverão integrá-la, da mobilização de parcerias nacionais e internacionais e da concepção e implementação de acções de capacitação de quadros para universidade pública, para além da produção de normas relativas à organização e funcionamento da mesma”.

“Apreciados os resultados do trabalho desenvolvido pela Comissão”, o Governo considerou ainda que “a natureza da Universidade preconizada, nomeadamente o modelo conceptual, o figurino de organização e a estratégia do desenvolvimento, justifica a criação de uma Universidade Pública em moldes que não se enquadram nos limites prescritos pela Resolução 153/2000 de 7 de Agosto”, razão pela qual, pelo Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro, é criada a Universidade de Cabo Verde e são aprovados os respectivos Estatutos.

Não estando em causa a opção de criar a Uni-CV, no *timing* e nas condições referidas, importa, contudo, referir que não existem evidências referentes ao cumprimento de algumas atribuições conferidas à Comissão Instaladora, nomeadamente a realização de estudos sobre o financiamento e a implementação de um programa de capacitação das instituições públicas do ensino superior, tarefas que foram tacitamente adiadas para a etapa subsequente à criação da universidade pública. A propósito desta última tarefa, cabe referir que um programa de capacitação

de tais instituições, na perspectiva da sua integração na Universidade Pública, havia sido proposto, em 2003, por Corsino Tolentino²⁰.

2. O modelo de Universidade à luz dos Estatutos de 2006

O modelo de Universidade, ou seja, a sua missão, natureza, funções, valores, fins estratégicos, estrutura organizativa e figurino de gestão, consta de dois dos mais importantes documentos produzidos pela Comissão Instaladora: o “Documento de Estratégia para a Instalação da Universidade de Cabo Verde” (2005) e, com base nele, o Projecto de Estatutos da Universidade de Cabo Verde, que viria a ser aprovado, em finais de 2006, pelo já mencionado diploma legal.

2.1. Missão, natureza e funções

Na fundamentação da missão da Universidade, o Documento de Estratégia (*Ibid.*, p. 33) parte da consideração de que, “não tendo o país recursos clássicos que lhe conferem vantagens comparativas na busca de inserção na economia mundial (...), a “economia do conhecimento” surge como a via mais credível da inserção competitiva de Cabo Verde no espaço económico regional e mundial e como mecanismo mais eficaz de desenvolvimento humano, susceptível de corrigir injustiças sociais, além de figurar como uma alavanca para eliminar bolsas arraigadas de pobreza”.

Com base neste pressuposto, o Documento de Estratégia (*Ibid.*, p. 34) sustenta que “a missão da Universidade consiste em contribuir para o desenvolvimento durável de Cabo Verde nos domínios científico, tecnológico, económico, social e cultural”. Deste modo, a Universidade deve constituir-se num “referencial de excelência académica em todas as áreas de pertinência para o desenvolvimento (...), estar comprometida com as grandes causas da sociedade (...), “actualizar e transmitir o património científico e cultural das gerações anteriores” e ser um “agente de modernização do sistema educativo nacional”.

Na mesma linha de orientação, o diploma de criação da Universidade de Cabo Verde e de aprovação dos respectivos Estatutos refere, no respectivo Preâmbulo, que a Universidade Pública é “concebida como uma instituição de Ensino Superior, cuja missão é capacitar a nação cabo-verdiana, de modo a vencer os grandes desafios de modernização e desenvolvimento do país”.

Referindo-se à natureza e funções da Uni-CV, o Documento de Estratégia (*Ibid.*, p.37) propugna uma “instituição capaz de fazer coexistir no seu seio, de forma coerente e articulada, as modalidades de ensino universitário e politécnico, numa relação que permite responder de forma

²⁰ Veja-se o relatório de Tolentino, de 2003, intitulado “*Universidade de Cabo Verde: Subsídios para um Programa de Capacitação das Instituições de Educação Superior e Instalação da Uni-CV*”.

eficaz aos desafios da economia e da sociedade do conhecimento cujos eixos fundamentais se articulam em torno de quatro elementos interdependentes, a saber: (i) a produção do conhecimento, essencialmente pela investigação científica; (ii) a sua transmissão através da educação e da formação; (iii) a sua divulgação através das tecnologias da informação e da comunicação; e (iv) a sua exploração através da inovação tecnológica”.

Por seu turno, o Preâmbulo do citado diploma legal salienta que a missão da universidade é levada a cabo através de “programas de ensino, investigação e extensão”, que deverão “contribuir para a competitividade da economia cabo-verdiana, o progresso sustentável e a inclusão social e, bem assim, para o reforço da identidade cultural da nação, objectivos que deverão modelar todo o projecto científico e orgânico da nova instituição”.

Explicitando a natureza da universidade, o diploma sustenta, no seu Preâmbulo, que a Universidade de Cabo Verde constitui-se num “num referencial de qualidade para o ensino superior”, e configura-se como

“Uma instituição capaz de fazer coexistir, no seu seio, de forma coerente e articulada, modalidades de ensino de natureza eminentemente teórico-conceptual com as de feição mais vincadamente aplicada ou politécnica, incluindo a formação pós-secundária e profissionalizante, numa relação que permita responder, de forma eficiente e eficaz, às exigências da economia e da sociedade de informação e do conhecimento, cujos eixos fundamentais se articulam em torno de quatro elementos interdependentes, a saber: (i) a produção do conhecimento, essencialmente pela investigação científica; (ii) a sua aprendizagem, mediante a educação e a formação; (iii) a sua difusão, designadamente através das tecnologias da informação e da comunicação; (iv) a sua valorização, através da inovação e transferência para o tecido económico e social”.

2.2. Valores matriciais

Tanto no Documento de Estratégia, como no Preâmbulo e no articulado do diploma legal, põe-se a tónica nos valores essenciais prosseguidos pela Universidade de Cabo Verde e que lhe conferem, desde a sua génese, responsabilidades peculiares no subsistema de ensino superior cabo-verdiano, destacando-se, de entre esses valores: a **liberdade** de criação, de promoção de ideias e do conhecimento; a busca incessante da **qualidade** e da **excelência** no cumprimento da sua missão; a afirmação da sua **autonomia**, nas diversas vertentes, nomeadamente a administrativa, financeira e patrimonial, a científica e pedagógica; o fomento do **empreendedorismo**, potenciando a iniciativa e a capacidade empreendedora da sociedade cabo-verdiana; a **sustentabilidade** dos actos de gestão e das iniciativas de ensino, investigação e extensão; a **internacionalidade**, ou seja, a inserção em espaços regionais e mundiais de ensino superior e ciência que se pautem por elevados padrões de qualidade e excelência (Cf., *inter alia*, o artº 4º dos Estatutos e o Documento de Estratégia, *Ibid.*, p. 35).

2.3. Cenários de estruturação

Depois de analisar os diversos e possíveis cenários de estruturação da Uni-CV, nomeadamente o “**cenário bipolar**” ou tendencial, segundo o qual a instituição se desenvolveria a partir dos dois pólos tradicionais e mais dinâmicos do ensino superior (a Praia e o Mindelo), e o “**cenário multipolar**”, que consistiria na “localização das unidades da Universidade de Cabo Verde em todas as ilhas ou mesmo em todos os concelhos do país, garantindo a igualdade de acesso a todos os cabo-verdianos”, a Comissão Instaladora ponderou tanto as limitações do primeiro como a insustentabilidade do segundo cenário, pela magnitude dos recursos necessários à sua implementação, e optou pelo “**modelo de universidade em rede**”, defendendo que “a organização em rede da Universidade de Cabo Verde consiste em que esta deveria ter base ou âncoras (nós) em determinados pontos do território, onde se impõe conceber infra-estruturas físicas a partir das quais se cria uma estratégia de irradiação da sua acção de forma a torná-la acessível a qualquer cidadão da nação cabo-verdiana, esteja ele no arquipélago ou na diáspora” (Documento de Estratégia, *Ibid.*, p. 42).

De acordo com a Comissão (*Ibid.*), a estratégia de viabilização da rede deveria passar pela instituição de mecanismos de difusão da acção universitária, como sejam o ensino a distância, a parceria com instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras, a associação e a articulação com as escolas secundárias e os centros de formação profissional.

É esta última opção que viria a ser consagrada no diploma de criação da Uni-CV. Assim, de acordo com o respectivo Preâmbulo, a Universidade de Cabo Verde define-se como uma Universidade em Rede, que não se cinge à actuação isolada do seu corpus orgânico, mas antes propugna

“optimizar o aproveitamento da capacidade das suas diferentes unidades orgânicas, independentemente da sua localização geográfica, e, bem assim, das organizações de diferentes níveis e de natureza variada a que a Universidade se associar, tendo em vista a realização de actividades de ensino, investigação e extensão acessíveis aos cidadãos dos diversos pontos do nosso território nacional e da diáspora cabo-verdiana, com o aproveitamento das oportunidades oferecidas pelas Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento”.

Outrossim, sustenta o legislador, no citado Preâmbulo, que a opção por uma universidade em rede potencia o aproveitamento das competências e capacidades existentes nas instituições públicas de ensino superior, nas instituições de investigação, nas empresas e nos estabelecimentos de ensino médio, secundário (geral e técnico) e de formação profissional, permitindo, deste modo, a democratização do acesso à formação superior.

Tal opção fundamenta-se na devida consideração de um conjunto de factores a que uma universidade pautada pela qualidade, excelência e pertinência social não pode ignorar, como bem salienta o Preâmbulo do diploma em apreço: “as especificidades de um Estado-arquipélago e de

uma Nação que se prolonga além-fronteiras”, através das suas expressivas e dispersas comunidades emigradas; “as novas possibilidades abertas pelas hodiernas tecnologias de informação e comunicação, no sentido da imaterialização dos processos de ensino-aprendizagem”; “a necessidade imperativa de fomento de parcerias”, como uma estratégia de “maximização das sinergias e potencialidades no processo de produção e difusão da informação e do conhecimento”, tirando partido, em particular, da inserção em centros e redes de excelência académica internacional.

Observa-se que esta opção coincide com a defendida por Tolentino (2006, p. 430), que propugna a “concepção e instalação de uma universidade em rede, ajustada ao país real”, sustentando que:

“Além de pequenas cidades universitárias (campi), um grande campus virtual, uma forte componente de ensino e formação mista (à distância e presencial), a universidade em rede preconiza um conjunto de centros de recursos ou nós [da rede], com actividades permanentes de ensino, investigação e extensão, tudo articulado para conciliar a missão nacional com a produção local de externalidades”.

2.4. Fins essenciais

Enquanto “centro de criação, difusão e promoção da cultura, ciência e tecnologia, articulando o estudo e a investigação, de modo a potenciar o desenvolvimento humano, como factor estratégico do desenvolvimento sustentável do país”, a Universidade de Cabo Verde prossegue os seguintes fins essenciais (cf. artº 3º dos Estatutos):

- “a) Promover o desenvolvimento humano na sua integralidade, relevando as dimensões científica, técnica, ética, social e cultural, e tendo por paradigma a busca incessante de padrões elevados de qualidade;
- b) Fomentar actividades de investigação fundamental e aplicada que visem contribuir, de forma criadora, para o desenvolvimento do País;
- c) Promover a capacidade empreendedora da sociedade cabo-verdiana, contribuindo para a capacitação dos recursos humanos nas áreas prioritárias de desenvolvimento;
- d) Prestar serviços diversificados à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca;
- e) Desenvolver o intercâmbio científico, técnico e cultural com instituições de investigação e de ensino superior, nacionais e estrangeiras;
- f) Contribuir para o desenvolvimento da cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, designadamente nos domínios da educação e do conhecimento, da ciência e da tecnologia;
- g) Contribuir para a modernização do sistema educativo de Cabo Verde a todos os níveis, designadamente através da pesquisa, adopção e disseminação de novas metodologias de ensino e de promoção do conhecimento, tirando partido das Tecnologias de Informação e Conhecimento (TIC)”.

2.5. Autonomia universitária

Um dos aspectos mais marcantes das universidades é o grau de sua autonomia. No caso de Cabo Verde, a Universidade Pública vê contemplada nos seus Estatutos (artºs 5º, 6º, 7º e 8º) uma ampla autonomia (científica, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar), sendo de se destacar, face à natureza deste estudo, as duas primeiras dimensões autonómicas da instituição.

Assim, a autonomia científica e cultural confere à Universidade de Cabo Verde “a capacidade de livremente definir, programar e executar actividades de ensino, investigação e de extensão, de natureza científica e cultural, necessárias à prossecução dos seus fins” (artº 5º).

Por outro lado, no quadro da sua autonomia pedagógica, a Uni-CV “goza da faculdade de criar, suspender e extinguir cursos, tendo em consideração as orientações e prioridades de política de ensino superior definidas pelo Governo” (nº 1 do artº 6º), ou seja, a universidade interpreta autonomamente as políticas para o ensino superior, decidindo as ofertas formativas que apresenta à sociedade, sem se sujeitar a qualquer autorização governamental.

Ainda no âmbito da autonomia pedagógica, destaca-se o poder incondicionado da Universidade de tomar as decisões curriculares. Assim, nos termos dos Estatutos, a Uni-CV tem autonomia para elaborar os planos de estudo e programas das disciplinas, definir os métodos de ensino e aprendizagem, escolher os processos de avaliação de conhecimentos e ensaiar novas experiências pedagógicas (nº 2 do artº 6º). Entretanto, ao fazer uso desta autonomia, a universidade e suas unidades orgânicas sujeitam-se ao dever de assegurar “a pluralidade de doutrinas e métodos que garantam a liberdade de ensinar e aprender” (nº 3 do artº 6º)

A autonomia, a missão e os fins da Universidade são assegurados por órgãos de governo, unidades orgânicas e serviços da Universidade (artº 16º), sendo os primeiros constituídos pelo Reitor, Conselho da Universidade, Conselho de Estratégia e Governo e Conselho para a Qualidade, a que cresce o Conselho Administrativo, que funciona junto do Reitor (artº 17º).

2.6. Estrutura de governo da Universidade

O órgão singular e a figura de maior hierarquia da Universidade é o Reitor, que é coadjuvado, no exercício das suas funções, por dois vice-reitores, bem como pelo Administrador-geral, em matérias de índole administrativa, financeira e patrimonial, e, caso tal se justificar, por um número máximo de quatro pró-reitores, todos por si nomeados, nos termos dos Estatutos, que definem, igualmente, o modo de sua eleição e as principais competências (artºs 18º a 23º).

O Conselho da Universidade é um órgão eminentemente deliberativo e representativo da comunidade universitária, que toma as decisões mais importantes da instituição, nomeadamente as que se prendem com a definição da estratégia e das linhas de desenvolvimento da Uni-CV, a criação, alteração, suspensão ou extinção das unidades orgânicas e dos cursos, a aprovação dos regulamentos internos e dos instrumentos de gestão previsional e de prestação de contas (artºs 24º e 25º).

O Conselho de Estratégia e Governo é, essencialmente, um órgão consultivo em matérias que relevam da estratégia, da regulamentação interna, dos procedimentos e instrumentos de gestão da

Uni-CV, a serem decididas pelo Conselho da Universidade ou pelo Reitor. Na sua composição, procura-se envolver, além de entidades pertencentes à estrutura interna da Universidade, personalidades de reconhecido mérito nos meios universitário, científico e tecnológico, cultural e económico (artºs 26º e 27º).

O Conselho para a Qualidade é um órgão que visa “promover a qualidade do desempenho da universidade nas áreas do ensino e da investigação, bem como na prestação de serviços, mediante a definição de indicadores de desempenho e do respectivo controlo, através de métodos, técnicas e procedimentos especialmente recomendáveis” (nº 1 do artº 29º). No exercício das suas funções de avaliação institucional e de promoção da qualidade, este órgão apoia-se nos serviços especializados da Universidade, designadamente no Gabinete de Auditoria e Controlo da Qualidade, ou recorrendo, sempre que necessário, a entidades externas de reconhecido prestígio para a realização de auditorias e ou outras modalidades de controlo da qualidade, no âmbito do cumprimento das suas atribuições específicas previstas nos Estatutos (nºs 2 e 3 do artº 29º).

Os órgãos de governo e de gestão da Universidade, assim como as unidades orgânicas, que referiremos em seguida, apoiam-se num conjunto de serviços que, funcionando sob a supervisão do Administrador-Geral, asseguram a realização de funções de natureza técnica, administrativa e logística, que são explicitadas pelos Estatutos, nos seus aspectos essenciais (artºs 34º a 37º).

2.7. Áreas científicas, conselhos científicos e unidades orgânicas

As funções de ensino, investigação e extensão da Uni-CV abarcam as diversas áreas de conhecimento, que são definidas pelos Estatutos, de forma flexível, remetendo-se ao órgão competente (Conselho da Universidade) a concreta definição do conteúdo das áreas científicas e, bem assim, as respectivas normas e directivas de estruturação e funcionamento, com a faculdade de alterar o elenco das áreas sempre que tal se revelar de imperiosa necessidade para o desempenho eficiente e eficaz da instituição (nº 3 do artº 14º).

Nesta base, são definidas as seguintes grandes áreas científicas de actuação da Universidade: a) Área das Ciências da Natureza, da Vida e do Ambiente; b) Área das Ciências Humanas, Sociais e Artes; c) Área das Ciências Exactas, Tecnologias e Engenharias; d) Área das Ciências Económicas, Jurídicas e Políticas (nºs 1 do artº 14º).

De acordo com os Estatutos, em função das áreas científicas são criados **conselhos científicos**, com a possibilidade de haver um destes órgãos para uma ou mais áreas científicas, nos termos definidos em regulamento próprio, que analisaremos mais adiante, assim como **unidades orgânicas** de ensino, investigação e extensão (nºs 2 e 4 do artº 14º), que podem ser de vários tipos, a saber: departamentos, escolas, centros e unidades funcionais (artº 32º).

Os Departamentos são definidos como “unidades de ensino, investigação e extensão nos domínios científicos que integram áreas disciplinares próximas e afins”; as Escolas são “unidades de ensino, investigação e extensão nos domínios científicos que agregam áreas de conhecimento com vincada especificidade”; os Centros são “espaços inter-unidades orgânicas vocacionados exclusivamente para investigação e extensão”; as Unidades Funcionais estruturam-se “sob a forma de núcleos, grupos ou comissões, dependentes directamente do Reitor” e visam a execução de programas e projectos específicos, permanentes ou temporários, de natureza específica ou transversal”, que não se enquadrem nas funções próprias dos Departamentos, Escolas e Centros (artº 32º).

Os departamentos e escolas são geridos, nos termos estatutários, por conselhos directivos e pedagógicos. Os Centros possuem os respectivos conselhos directivos, sendo neles facultativa a existência de conselhos pedagógicos. Em todo o caso, a criação e a definição das normas de organização e funcionamento das unidades orgânicas são da competência do Conselho da Universidade.

Além das unidades orgânicas referidas, pode haver ainda **unidades associadas** à Uni-CV, as quais “têm funções de ensino, investigação e extensão, cooperando com a Uni-CV em função da pertinência e adequação dos seus fins aos prosseguidos pela universidade, embora não integrem a orgânica da universidade (artºs 32º e 33º)”.

De notar que as unidades associadas mantêm com a Uni-CV relações de parceria institucional nos termos dos respectivos contratos de associação, assinados entre o Reitor e os respectivos dirigentes máximos (nº 2 do artº 33º), sendo estes contratos dispensados no caso dos institutos públicos do ensino superior sob a superintendência do membro do Governo responsável pelo ensino superior, os quais, durante o período transitório, a que nos referiremos adiante, participam nas actividades da Uni-CV, por direito próprio, na qualidade de unidade associada da Uni-CV, com algumas especificidades.

Referindo-se a uma das funções nucleares das universidades, a **investigação**, os Estatutos estabelecem que, sem prejuízo da livre iniciativa individual dos seus quadros, a Uni-CV desenvolve actividades de investigação fundamental ou aplicada não apenas nas suas próprias estruturas, nos termos constantes de regulamento aprovado pelo Conselho da Universidade, mas também em “estruturas inseridas em organismos públicos ou privados associados à Uni-CV ou ainda em parceria com outras entidades dotadas de reconhecida competência científica e técnica na área da investigação” (artº 15º).

2.8. Graus, diplomas e títulos académicos

De acordo com os Estatutos, a Uni-CV confere graus, diplomas e títulos académicos e honoríficos, bem como outros certificados previstos na lei, nomeadamente de formação profissionalizante, de natureza pós-secundária, pós-graduada ou de outro nível (artº 11º). De acordo com o explicado no Preâmbulo, a opção por esta formulação genérica ”permite harmonizar o disposto na legislação geral aplicável, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, deixando, assim, em aberto a possibilidade de a matéria vir a ser objecto de revisão em sede adequada, na linha das tendências actuais de desenvolvimento do ensino universitário”. É o que, de resto, viria a acontecer em 2010, com a publicação nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio), que, de entre outras inovações, altera o elenco dos graus e diplomas conferidos, com a eliminação do ensino médio e do bacharelato, reconfigura a licenciatura e consagra os cursos superiores profissionalizantes (formação pós-secundária profissionalizante), preconizados nos Estatutos da Uni-CV.

Refira-se, a propósito deste último tipo de formação, que o Documento de Estratégia (*Ibid.*, p. 30), em face da constatação de que “as tendências actuais dos sistemas de ensino apontam para o desenvolvimento de formações pós-secundárias curtas”, tendo em vista “a inserção e/ou reconversão profissionais, dirigidas a jovens que terminam o ensino secundário e a adultos de várias idades”, sustenta que “estas formações são essenciais a um tecido de competências nacionais equilibrado e capaz de responder aos desafios do desenvolvimento económico”.

No entanto, e para evitar uma pura cedência às pressões do mercado, com a oferta de cursos que configuram “utilidades de curto prazo” (Santos, 1994, p. 189) e de duvidosa viabilidade a médio prazo, face às mutações da economia e do mercado, o Documento de Estratégia (*Ibid.*, p. 39), defende que “as formações pós-secundárias curtas, tendo um pendor profissionalizante, permitirão o acesso a formações superiores e a um conjunto de créditos válidos para o prosseguimento de estudos, podendo exigir um tempo mínimo de actividade profissional”, opção que viria a ser consagrada, igualmente, no diploma de revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, em Maio de 2010.

2.9. Relação com o Governo

Não obstante a autonomia que lhe é conferida, a Universidade subordina-se à lei e está sujeita à superintendência governamental, exercida pelo membro do Governo responsável pelo ensino superior da Uni-CV, cujos poderes são definidos em consonância com a lei geral aplicável a estabelecimentos de idêntica natureza, destacando-se, em especial, os que se referem à aprovação

ou homologação, consoante os casos, do número máximo de matrículas anuais por curso (quando tal se justifique, sob proposta da Uni-CV), dos montantes das propinas, dos instrumentos previsionais de gestão (plano estratégico, plano anual e plurianual de actividades e projectos de orçamento dependentes do Orçamento de Estado) e dos instrumentos de prestação de contas (relatório anual de actividades e as contas de gerência), sob proposta do Reitor, assim como o de inspecionar o funcionamento da Universidade (artº 9º)

2.10. Cenários de implementação

Não se pretendendo uma Universidade imune aos processos de mudança que ocorrem no país e no mundo, mas também no seu próprio seio, e tendo em conta a necessidade de potenciar o aproveitamento do potencial de outras instituições públicas de ensino superior existentes, dá-se ênfase, no Preâmbulo dos Estatutos, ao imperativo de a Universidade Pública ser “encarada como uma instituição em constante processo de construção, afirmação e aprimoramento”.

De resto, o modelo de universidade preconizado nos Estatutos acolhe o **cenário de implementação faseada**, proposto pela CNIUCV, que previa uma fase inicial, em que os institutos públicos de ensino superior “manteriam a sua identidade, mas teriam o estatuto de unidade associada à Universidade”, enquanto se criariam as condições para a captação do respectivo potencial para efeitos de configuração de unidades orgânicas próprias da universidade pública, cenário que implicaria a sua extinção numa fase subsequente.

O cenário de implementação faseada afigurava-se, com efeito, mais adequado que o de **transição directa** dos antigos institutos para a Universidade, como suas unidades orgânicas, sendo o ISE virado para a formação de professores em diversas áreas científicas e o ISECMAR para as Ciências do Mar e as Engenharias, tendo em conta os respectivos inconvenientes, que a CNIUV destacou, a saber: (i) a transferência para a Universidade das fraquezas identificadas, especialmente o baixo nível de qualificação dos docentes, a fraca capacidade de gestão estratégica e a inexistência de prática de investigação; (ii) a manutenção e o agravamento do “desfasamento entre a localização da oferta e da procura”; (iii) uma “estrutura de localização de áreas científicas sem critérios objectivos”; (iv) a transformação da Universidade numa mera extensão dos institutos, susceptível de pôr em causa os valores defendidos (Documento de Estratégia, *Ibid.*, pp. 63-64).

Assim, defende-se na Nota Explicativa da proposta dos Estatutos, que, na sua fase inicial, prevista para um período de dois anos, prorrogável uma só vez, a Uni-CV deve adoptar “soluções transitórias de organização e gestão, assim como formas de relacionamento com as instituições públicas de ensino superior actualmente existentes”, designadamente com as que se encontram sob a superintendência do membro do Governo responsável pelo ensino superior, “cujo substrato

humano, tecnológico e material deverá integrar gradativamente a Uni-CV, na medida em que se adeque aos parâmetros conformadores da actuação da universidade pública”.

Deste modo, os Estatutos previram, nos artºs 51º e 52º, um conjunto de disposições válidas unicamente para esse período transitório, que passamos a referir:

a) Os institutos públicos de ensino superior sob a superintendência do membro do Governo responsável pelo ensino superior passam a constituir unidades associadas à Uni-CV, independentemente de quaisquer formalidades, mantendo a sua personalidade jurídica, sem prejuízo da possibilidade de a Uni-CV requisitar no seio das mesmas pessoal docente e outros recursos humanos que detenham as competências científicas e de gestão exigidas para a realização da missão da Universidade e de determinados actos de gestão desses institutos (como a criação de novos cursos, o provimento e o desenvolvimento profissional do pessoal em regime de carreira, a construção de infra-estruturas e a realização investimentos) serem praticados no quadro da Universidade de Cabo Verde. Entretanto, ressalva-se que a requisição de pessoal e os demais actos de gestão acabados de referidos são objecto de despacho conjunto do Reitor da Uni-CV e dos Presidentes das unidades associadas. Do igual modo, consagra-se que os diplomas e certificados dos novos cursos criados no quadro da associação com esses institutos são conferidos no quadro da Uni-CV, sendo assinados pelo Reitor e pelos presidentes dos respectivos institutos;

b) Os institutos públicos de Ensino Superior na dependência de outros departamentos governamentais podem constituir-se em unidades associadas da Uni-CV, nos termos constantes dos contratos de associação que vierem a ser assinados entre os respectivos dirigentes e o Reitor da Universidade, precedendo o aval dos correlativos órgãos de superintendência.

c) O Reitor é nomeado por Resolução do Conselho de Ministros, mediante proposta do responsável governamental do Ensino Superior, de entre personalidades habilitadas com uma pós-graduação, de reconhecido mérito e experiência docente no ensino superior ou na investigação, durante, pelo menos, dois anos, enquanto os Vice-Reitores são nomeados, igualmente, por Resolução do Conselho de Ministros, mas sob proposta do Reitor. De realçar que a nomeação do Reitor constitui uma opção de natureza excepcional, que se justifica pelo facto de, nesse período, não ser viável a eleição, posto que a universidade nascente está ainda a constituir a sua comunidade académica, com um corpo próprio de pessoal docente, discente, técnico e administrativo;

d) O Conselho da Universidade integra o Reitor, os Vice-Reitores, os Pró-Reitores, os Presidentes dos institutos de ensino superior públicos associados à Uni-CV, bem como pelos responsáveis das unidades orgânicas a serem constituídas nos termos dos estatutos, competindo-lhe funções de concertação das acções que envolvam a participação das entidades associadas na prossecução dos fins da Uni-CV, enquanto o Conselho de Estratégia e Governo tem funções

deliberativas, desempenhando as competências atribuídas ao Conselho da Universidade no período pós-transição.

3. Do figurino associativo de transição à criação de unidades orgânicas próprias

Conforme a Nota Explicativa do Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro, desde a sua criação, a Universidade de Cabo Verde foi encarada como “uma instituição em constante processo de construção, afirmação e aprimoramento”, razão porque se previu nos Estatutos então aprovados que o respectivo modelo de organização seria objecto de implementação progressiva.

Deste modo, na sua fase inicial, de dois anos, passível de prorrogação por igual período, a Uni-CV deveria funcionar em regime de associação com os institutos públicos de ensino superior então existentes, designadamente com os que se encontravam sob a superintendência do departamento governamental responsável pelo ensino superior (ISE, ISECMAR e ISCEE), cujo potencial humano, tecnológico e material seria integrado gradativamente na Uni-CV, na medida em que se adequasse aos parâmetros conformadores da actuação da universidade pública.

Conforme dá conta a Nota Explicativa ao Decreto-Lei nº 29/2008, de 9 de Outubro, nos quase dois anos de arranque da Uni-CV, os institutos públicos de ensino superior que se encontravam na superintendência do membro do Governo responsável pelo ensino superior (com a excepção do ISCEE, que viria a ser extinto no mesmo ano) constituíram-se, por direito próprio, em unidades associadas à Uni-CV, sem quaisquer formalidades, enquanto os demais institutos públicos de ensino superior na dependência de outros departamentos governamentais (INAG e INIDA) viriam a adquirir o mesmo estatuto, nos termos constantes dos contratos de associação assinados pelos respectivos dirigentes e pelo Reitor da Universidade, precedendo o aval dos correlativos órgãos de superintendência.

No âmbito do figurino associativo, assim delineado, e em ligação com os institutos a ela associados, a Universidade de Cabo Verde promoveu a criação de condições para a implementação de uma vasta oferta formativa, especialmente a nível da licenciatura e do mestrado, cujos cursos, previamente configurados, em termos curriculares, e incidindo sobre áreas de interesse relevante para o desenvolvimento do país, foram realizados nas unidades associadas, com o aproveitamento do pessoal docente e demais recursos (técnicos, pedagógicos e logísticos) nelas existentes, a par da mobilização de competências científicas de várias universidades parceiras, de diferentes países, através do mecanismo de mobilidade de docentes.

Por outro lado, os cursos que já vinham funcionando nesses institutos, particularmente os que se encontravam em anos iniciais de funcionamento, beneficiaram de um processo de reconfiguração

curricular, ajustando-os a opções que se afiguravam mais adequados, à luz dos principais, valores fins da universidade e de experiências de outros contextos.

Tal como o previsto nas normas transitórias dos Estatutos, durante o período de transição, os Presidentes dos institutos de ensino superior públicos associados à Uni-CV integraram, juntamente com o Reitor, os Vice-Reitores e os Pró-Reitores, o Conselho da Universidade, que funcionou como instância de concertação das acções que envolviam a participação das entidades associadas na preparação das ofertas formativas, dos instrumentos normativos e, em geral, das decisões mais relevantes a serem adoptadas pelo Conselho de Estratégia e Governo, enquanto órgão transitoriamente investido dos poderes do Conselho da Universidade em regime normal.

Todavia, o modelo associativo de universidade, que não punha em causa a dispersão de instituições independentes, com modos próprios de organização e gestão, foi adoptado pelo tempo necessário para, de acordo com a Nota Explicativa ao Decreto-Lei nº 29/2008, permitir à Uni-CV, a partir do aproveitamento das potencialidades existentes, preparar as condições que permitissem evoluir para um estágio superior de organização, caracterizado pela existência de uma estrutura mais leve, integrada e sinérgica, dotada de órgãos e serviços comuns e, por isso, propiciadora de ganhos em termos de eficiência e eficácia nos processos decisórios e de actuação, de poupança e maximização do aproveitamento dos recursos.

É assim que, de acordo com a mesma Nota Explicativa, a Uni-CV investiu fortemente na configuração do modelo orgânico previsto para o seu período normal de funcionamento, posto que a superação do arranjo institucional baseado quase exclusivamente na associação apresentava-se como condição indispensável para que a Universidade Pública, dotada, nomeadamente, de órgãos e serviços próprios, bem como de unidades científico-pedagógicas, de investigação e extensão, com missões mais coerentes e consentâneas com o projecto nacional de desenvolvimento, pudesse proporcionar aos cabo-verdianos um ensino superior em que a qualidade, a pertinência social e a relevância, em termos científicos, técnicos e pedagógicos, deveriam constituir marcas características e diferenciadoras.

Deste modo, nos quase dois anos de regime de transição, a Uni-CV trabalhou activamente no sentido da preparação do figurino orgânico, das normas, decisões e instrumentos de gestão necessários à passagem para a fase subsequente, tendo sido submetidas aos órgãos da universidade e ao Governo, consoante os casos, as propostas pertinentes.

É nessa perspectiva que o Conselho de Estratégia e Governo, uma vez apreciada a proposta apresentada pelo Reitor e sufragada pelo Conselho da Universidade, e “considerando que a passagem da Universidade ao regime normal de funcionamento representa um salto qualitativo que, além de corresponder a um imperativo legal, constitui uma exigência incontornável no processo de construção de uma instituição universitária de excelência”, através da Deliberação nº 8/2008, de 13

de Junho, decidiu criar quatro unidades orgânicas de ensino, investigação e extensão, em consonância com as áreas de conhecimento definidas nos estatutos da Uni-CV, aprovando, do mesmo passo, as sinopses dos respectivos projectos académicos, dos quais constam, nomeadamente, a visão, a missão, as áreas de intervenção e de oferta formativa, os parceiros académicos estratégicos (universidades de diversos países) e a articulação institucional.

Assim, na área das Ciências Exactas, Tecnologias e Engenharias”, englobando a física, a matemática e áreas afins, foram criados:

a) O **Departamento de Engenharias e Ciências do Mar (DECM)**, localizado em S. Vicente, que tem como a base de captação institucional o ISECMAR, sendo o INDP incorporado, em regime de associação, de modo a potenciar o aproveitamento de recursos dessa instituição para a Universidade, em consonância com a determinação do Governo em matéria de racionalização das estruturas do Estado;

b) O **Departamento de Ciência e Tecnologia (DCT)**, localizado em Santiago, que tem como base de captação o ISE e o INIDA, mantendo-se ainda este último como uma unidade associada, tendo em vista a partilha de recursos para o ensino e a investigação;

Na área de Ciências Jurídicas, Económicas e Políticas, abrangendo, nomeadamente, a Economia, Gestão e Direito, foi criada a **Escola de Negócios e Governação (ENG)**, localizada em Santiago, contando como base de captação institucional o INAG. O ISCEE não integrou a universidade pública, acabando por ser extinto e converter-se em instituição privada.

Na área de Ciências Sociais Humanas e Artes, que engloba, designadamente, a Filosofia, a História e Línguas, foi criado o **Departamento de Ciências Sociais e Humanas**, com sede na Praia e delegação em S. Vicente, tendo por base de captação o ISE.

De acordo com a Deliberação em apreço, “enquanto não for criada uma unidade orgânica própria na área das Ciências da Natureza, da Vida e do Ambiente, as actividades de ensino, investigação e extensão referentes a esta área científica serão organizadas nos moldes a definir pelos órgãos competentes da universidade”, tendo a decisão recaído no Departamento de Ciência e Tecnologia, em associação com o INIDA.

Mais deliberou o Conselho de Estratégia e Governo que, “tendo em atenção a especificidade de determinadas actividades académicas, os órgãos competentes da Universidade poderão determinar que as mesmas sejam organizadas fora do quadro das unidades orgânicas referidas nos números anteriores, ainda que em parceria com as mesmas”, abrindo-se, deste modo, entre outras, a possibilidade de uma dada unidade orgânica apoiar-se noutra unidade para realizar cursos, servindo esta última de delegação daquela, tal como viria a acontecer com a ENG, sediada na Praia, que, desde o ano lectivo 2009/2010, tem um curso a funcionar no DECM, em S. Vicente.

É de referir que esta deliberação foi aprovada com a expressa menção de que entraria em vigor a partir da data da extinção, por diploma legal, das unidades associadas que as recém-criadas unidades orgânicas se destinavam a substituir.

Além destas unidades orgânicas de ensino, investigação e extensão, o Conselho de Estratégia e Governo, através das Deliberações n.ºs 9 e 10/2008, de 11 e 13 de Junho, respectivamente, deliberou criar os dois primeiros Centros de Investigação (o Centro de Investigação em Território e Desenvolvimento Local e o Centro de Investigação em Género e Família), dotando-os dos respectivos regulamentos, que apreciaremos mais adiante.

Por outro lado, de acordo com a Nota Justificativa do Decreto-Lei n.º 29/2008, de 9 de Outubro, nos cerca de dois anos de transição, a Uni-CV preparou o essencial do pacote de normativos necessários ao normal funcionamento da universidade, no quadro de um processo gradual de afirmação e aprimoramento dos seus órgãos de gestão, unidades orgânicas e serviços, de que falaremos mais adiante.

Ainda segundo a mesma Nota, as demais condições para o funcionamento da Uni-CV segundo o modelo estatutário previsto para o período subsequente ao da transição, designadamente as que se prendem com o programa de infra-estruturas, a estratégia e os meios de financiamento foram equacionadas pela Uni-CV e pelos departamentos governamentais competentes.

Com base nestes fundamentos, a direcção da Universidade considerou oportuno que, por diploma legal, e antes do termo do prazo normal de transição previsto nos Estatutos se procedesse à extinção das unidades associadas cujo potencial pudesse, no imediato, ser captado e integrado, com vantagens, nas unidades orgânicas criadas pela Universidade de Cabo Verde. Assim, em Agosto de 2008, submeteu ao Governo uma proposta de diploma legal que extingue o Instituto Superior de Educação, o Instituto de Engenharia e Ciências do Mar e o Instituto Nacional de Administração e Gestão e define o destino do seu património e pessoal, a qual viria a ser aprovada pelo Decreto-Lei n.º 29/2008, de 9 de Outubro.

Não estando a Uni-CV, até então, dotada dos seus próprios estatutos de pessoal, devidamente aprovados pelo Governo, o diploma de extinção optou por colocar o pessoal docente e não docente que vinha trabalhando nesses institutos sob a gestão da universidade, garantindo-lhes a manutenção da situação laboral e a salvaguarda dos direitos adquiridos.

Em consequência da extinção dos três institutos, e fazendo jus ao princípios da responsabilidade pública e da continuidade na prossecução do serviço público contratualizado com os utentes, imanentes ao Direito Público, o diploma consagra que a Uni-CV sucede aos institutos extintos em todos os direitos e obrigações que tivessem contraído, legal ou convencionalmente, garantindo-se, nomeadamente, a continuidade dos cursos que vinham funcionando nas unidades associadas extintas, com a devida salvaguarda dos direitos adquiridos pelos estudantes.

Com a extinção do ISE, do ISECMAR e do INAG, coetaneamente com a entrada em funcionamento das primeiras unidades orgânicas próprias da Uni-CV, põe-se fim ao período de transição, passando-se para uma etapa de normalidade institucional, em que o processo de desenvolvimento da Uni-CV ocorre, sobretudo, graças à sua própria capacidade de geração de soluções adequadas aos diversos contextos e desafios de sua actuação, não excluindo, obviamente, as sinergias e as parcerias com outras instituições, públicas ou privadas, nacionais e internacionais.

4. Os normativos essenciais para o desenvolvimento institucional da Uni-CV

A passagem da Universidade Pública a uma nova fase de seu desenvolvimento institucional, marcada pela existência de órgãos, unidades orgânicas, serviços e pessoal próprios implicava a necessidade de adopção de um pacote alargado de normativos, que havia sido preparado pela direcção da universidade, de entre os quais se destacam aqueles cuja aprovação relevava da competência legislativa e regulamentar do Governo e os que se integravam na competência regulamentar própria da universidade.

De entre os diplomas da competência governamental, figuravam, como absolutamente necessários, para além do diploma de extinção de extintos, já referido, os seguintes diplomas, que passamos a analisar, sucintamente: a) o diploma de revisão dos Estatutos da Uni-CV de 2009; b) Os diplomas regulamentares de aprovação dos Estatutos do Pessoal Docente e Não Docente da Uni-CV.

4.1. A revisão estatutária de 2009

Dada a sua natureza de principal fonte normativa para a organização, gestão e desenvolvimento institucional da universidade, os Estatutos da Uni-CV devem, em cada contexto, traduzir, adequadamente, a concepção de universidade que se pretende para o país. Não estando em causa a missão, os princípios, valores e opções essenciais constantes dos Estatutos aprovados em 2006, a “experiência e as ilações decorrentes do processo de implementação da universidade pública” nos dois anos subsequentes à sua criação e a análise de algumas das “tendências de evolução do ensino superior no plano internacional” aconselharam a que se procedesse a alterações pontuais aos Estatutos da Uni-CV, tendo em vista “uma melhor tradução das exigências de qualidade, do princípio da autonomia e da adequação ao novo contexto da instituição universitária, doravante dotada de unidades académicas próprias de ensino, investigação e extensão” (Cf. Nota Explicativa da Proposta de revisão dos Estatutos da Uni-CV).

Por outro lado, de acordo com a mesma Nota Explicativa, tal revisão impunha-se pela necessidade de clarificação do regime do pessoal da universidade pública, abrindo passo à aprovação dos Estatutos de Pessoal Docente e Não Docente da Universidade, que se mostravam de premente necessidade.

Assim, as alterações aos Estatutos da Uni-CV propostas pela direcção da universidade foram aprovadas pelo Decreto-Lei nº 11/2009, de 20 de Abril. Observamos, todavia, que não se tratou da primeira revisão feita aos Estatutos, mas sim da segunda. Efectivamente, a primeira revisão, operada pelo Decreto-Lei nº 19/2007, de 21 de Maio, teve um carácter muito pontual e limitou-se a consagrar normas provisórias referentes à nomeação dos Vice-reitores e Pró-reitores e à remuneração dos membros da equipa reitoral. De seguida, resumem-se as principais alterações introduzidas aos Estatutos da Uni-CV:

a) Reforço da autonomia, do perfil do Reitor e da democracia interna

É reforçada a autonomia regulamentar da Uni-CV, conferindo-se a esta, através do Conselho da Universidade, o poder de aprovar as alterações aos seus próprios Estatutos, cometendo-se à entidade governamental de superintendência a competência para homologar tais alterações (cf. alínea h) do artigo 9º, conjugada com a primeira parte da alínea e) do artigo 25º). Como se lê na Nota Explicativa, “esta opção enquadra-se na tendência das universidades públicas modernas de matriz ocidental de, no quadro da sua autonomia, aprovarem os seus próprios Estatutos, ainda que submetendo-os à confirmação governamental”. De notar que, na versão anterior dos Estatutos, ao Governo competia alterar os Estatutos, por proposta da Universidade.

Altera-se o perfil de exigências para se ascender ao cargo de Reitor da Universidade, bem como o regime de eleição do mesmo, que passa a ser mais democrático, consignando-se que o Reitor passa a ser eleito por escrutínio secreto, de entre docentes doutorados da Uni-CV, de preferência professores titulares, com, pelo menos, três anos de experiência docente, de investigação e/ou de gestão no ensino superior (cf. nº 1 do artº 18º). Assim, em vez de ser eleito pelo Conselho da Universidade, como se referiu atrás, o Reitor passa a sê-lo por um colégio eleitoral a ser composto por toda a comunidade universitária, ou seja por docentes com vínculo definitivo, cuja expressão eleitoral deve representar 60% dos votos, funcionários com vínculo definitivo, a que corresponde 20% dos votos, e estudantes em situação académica regularizada, nos termos das normas regulamentares que lhes sejam aplicáveis, aos quais corresponde 20% dos votos (cf. nº 2 do artigo 19º). Tal como salienta a Nota Explicativa, ao ser eleito pelos sectores representativos da comunidade universitária, não só é conferida maior “legitimidade à figura de proa da Universidade de Cabo Verde” (que deixa de ser eleita pelo Conselho da Universidade),

como “se fortalece a democracia interna na gestão universitária”, e se contribuiu para a criação de “um ambiente interno adequado a uma liderança fortemente apoiada por aqueles que, no quotidiano, participam no cumprimento da missão e dos fins da Uni-CV”.

b) Adequação do figurino dos órgãos e serviços

A composição do Conselho da Universidade (artº 24º) é alterada de modo a reforçar a sua representatividade, enquanto principal órgão de governo da Uni-CV, passando a integrar, além do Reitor, Vice-reitores, Pró-Reitores e Administrador-Geral, os representantes da comunidade académica e da sociedade civil, nos seguintes termos: quatro representantes do pessoal docente, um do pessoal discente e outro do pessoal não docente, eleitos pelos respectivos pares, e uma personalidade de reconhecido mérito nos meios científico, cultural e socioeconómico, cooptada pelos demais membros (nº 1). Acresce, como inovação, que passam a ter assento no Conselho da Universidade, sem direito a voto, os presidentes dos Conselhos Científicos (nº 2), o que, de acordo com a Nota Explicativa, “permite valorar a componente científica da actividade daquele órgão de governo”.

Como decorre do referido acima, é reforçado o poder regulamentar do Conselho da Universidade (artº 25º), ao atribuir-se-lhe o poder de aprovar as alterações aos Estatutos, para efeitos de homologação governamental.

O Conselho de Qualidade sofre uma importante alteração na sua composição (artigo 28º), que deixa de contar com a presença do Reitor (que presidia), e bem assim na forma de designação dos seus membros (outroza repartida, paritariamente, entre o Reitor e o Conselho de Estratégia e Governo), passando esse órgão a integrar “cinco personalidades nacionais e/ou estrangeiras de reconhecido mérito nos meios universitário, cultural, científico e tecnológico, eleitas pelo Conselho da Universidade”, sendo o presidente eleito pelo próprio Conselho de Qualidade, de entre os membros.

O Conselho Administrativo sofre alterações que incidem, essencialmente: no alargamento da sua composição, que passa a contar com os presidentes dos conselhos directivos das Unidades Orgânicas; no facto de o Director dos Serviços Administrativos passar a ter assento nas reuniões do Conselho Administrativo, sem direito a voto, assegurando o secretariado das mesmas; na faculdade de o Reitor delegar a presidência do Conselho ao Vice-reitor que seja membro desse órgão (artigos 30º)

Com o termo do período de transição e do figurino especial de unidades associadas previsto para essa fase, tornou-se necessário adequar a natureza das unidades associadas à Uni-CV para a nova etapa. Assim, as unidades associadas são definidas como “instituições públicas e privadas,

nacionais ou estrangeiras, que prosseguem fins a nível do ensino, da investigação ou da extensão, cooperando com a Uni-CV em função da pertinência e adequação dos seus fins aos prosseguidos pela universidade, embora não integrem a orgânica da universidade” (nº 1 do artº 33º).

No que se refere aos serviços da Uni-CV (artigos 34º a 37º), procedeu-se a uma reformulação profunda da sua concepção, estruturação e atribuições. Definindo-se como “unidades especializadas de apoio técnico e logístico aos órgãos e às unidades orgânicas no desempenho das suas funções, designadamente na preparação, execução e avaliação das decisões, políticas, normas e instrumentos de gestão da universidade nos diversos domínios de actividade”, os Serviços da Uni-CV passam a ter uma estrutura simples, com o desaparecimento das divisões (estruturas internas dotadas das respectivas chefias), que eram susceptíveis de tornar pesado e volumoso o aparelho técnico e logístico da universidade.

Passa então a haver sete serviços (Serviços Administrativos e Financeiros; Serviços Académicos; Serviços de Documentação e Edições; Serviços de Acção Social; Serviços Técnicos; Gabinete de Planeamento e Cooperação e Gabinete de Auditoria e Controlo de Qualidade), cujos dirigentes constituem o Conselho de Dirigentes, órgão colegial de natureza consultiva e de apoio ao Administrador-Geral e por este presidido.

Dada a sua relevância para o cumprimento cabal da missão e dos fins conferidos à Uni-CV, optou-se, na linha da orientação seguida na versão anterior dos Estatutos, por apresentar as atribuições essenciais de cada um dos serviços, remetendo-se para os regulamentos (regulamento orgânico e regulamentos específicos dos serviços) o desenvolvimento das mesmas.

Seguindo uma técnica de regulação flexível, estabelece-se que, por conveniência de serviço, a estrutura dos serviços da Uni-CV pode ser modificada por Despacho do Reitor, mediante parecer favorável do Conselho Administrativo, tendo em vista a sua adequação às exigências do processo de institucionalização da universidade, às disponibilidades de pessoal e de recursos e às prioridades definidas em determinados contextos. Com os mesmos pressupostos, dispõe-se ainda que o Administrador-Geral pode atribuir a um director de serviço a chefia de mais de um serviço.

c) Melhoria do enquadramento jurídico do pessoal da Uni-CV

Relativamente ao pessoal da Uni-CV (artigos 38º e 39º), os Estatutos revistos tratam de explicitar melhor o seu enquadramento jurídico. É assim que, na linha do disposto na lei geral aplicável aos institutos públicos, se dispõe que o pessoal da Uni-CV rege-se pelas disposições constantes do regime jurídico geral das relações de trabalho, ou seja, pelo Código Laboral, sem prejuízo de o pessoal docente e o pessoal não docente serem dotados dos respectivos estatutos de pessoal, aprovados por decretos regulamentares.

Além das regras constantes da versão anterior dos Estatutos, referentes ao ingresso, acesso e o desenvolvimento profissional na carreira, tendo por princípio essencial o mérito comprovado, passa-se a exigir ao pessoal docente, para esses efeitos, a posse do grau de doutoramento, além da aprovação em concurso e de outras formas de aferição do mérito, sem prejuízo do recrutamento para a docência de indivíduos habilitados com o grau de mestrado ou de licenciatura e que revelem possuir os requisitos indispensáveis para o desempenho de funções docentes na Uni-CV (nº 2 do artigo 39º). Além do recrutamento por concurso, prevêem-se recrutamentos por convite e através do recurso às formas de mobilidade (artigo 39º);

Tornando-se caducas, em virtude da extinção dos institutos públicos de ensino superior que, na qualidade de unidades associadas, serviam de suporte ao funcionamento da Universidade no período inicial de transição, de dois anos, as normas relativas à organização e funcionamento da Uni-CV nesse período (artigos 49º a 51º) são revogadas dos Estatutos. É igualmente revogado o Decreto-Lei nº 19/2007, de 21 de Maio, que procedera à alteração pontual dos Estatutos de modo a regular, transitoriamente, a designação e a remuneração dos Vice-reitores e Pró-reitores, (que relevavam da competência governamental), posto que outras soluções, constantes do diploma de revisão dos Estatutos, se perfilavam como mais adequadas à autonomia universitária.

d) Normas transitórias para a fase inicial

Entretanto, como salienta a Nota Explicativa, a passagem da Uni-CV ao novo figurino de organização e funcionamento implica a prossecução de esforços no sentido da criação de condições necessárias, incluindo “a criação de um corpo privativo de pessoal docente e técnico, a capacitação das novas estruturas, a adequação das infra-estruturas, a adopção dos novos instrumentos de gestão, etc.” E porque a comunidade universitária (pessoal docente, discente e não docente) se encontrava ainda em processo de constituição, como refere a Nota Explicativa, a própria eleição do Reitor não podia fazer-se no imediato. Assim, são adoptadas normas transitórias referentes à nomeação do Reitor, dos Vice-reitores e dos Pró-reitores, durante os dois anos subsequentes, como passamos a referir:

(i) O Reitor é nomeado pelo Governo de entre personalidades habilitadas com o grau de doutor, de reconhecido mérito e experiência docente, de investigação e ou gestão no ensino superior, durante, pelo menos, dois anos, o que corresponde a um maior nível de exigências, pois que, na versão anterior dos Estatutos, exigia-se o grau de mestrado no período de transição. De acordo com a Nota Explicativa, a exigência desse perfil “está em sintonia com a elevação do perfil exigido ao pessoal docente e não docente da Uni-CV e, em última instância, com a aposta na

construção paulatina de uma universidade pública em que a excelência não seja mera retórica mas uma realidade”;

(ii) Os Vice-Reitores e os Pró-Reitores, que anteriormente eram nomeados pelo Governo, por proposta do Reitor, passam a sê-lo por despacho do Reitor, mantendo-se o perfil anteriormente exigido: o de serem personalidades de reconhecido mérito, habilitadas com uma pós-graduação a nível do mestrado.

4.2. Revisão estatutária de 2011

Alguns meses antes do termo do prazo de dois anos, a que se refere a alínea d) do item anterior, a Reitoria da Uni-CV desencadeou o processo conducente à eleição do Reitor, nos termos previstos na revisão estatutária de 2009, tendo submetido à discussão, no seio da comunidade universitária, uma proposta de regulamento eleitoral, que viria a ser aprovada pelo Conselho da Universidade na reunião de 18 de Fevereiro de 2011. Entretanto, e porque algumas opções constantes do regulamento eleitoral, nomeadamente o alargamento da capacidade eleitoral activa a todos os docentes e trabalhadores em exercício de funções a tempo inteiro, e não apenas aos que possuíam o vínculo de trabalho indeterminado (em número pouco expressivo, o que se compreende, em virtude de a Universidade ser de criação relativamente recente), o CONSU, ao abrigo do poder que lhe assistia, nos termos da revisão estatutária de 2009, deliberou, na mesma reunião, aprovar a alteração de duas normas estatutárias, submetendo-as, nos termos legais, à homologação do membro de Governo responsável pelo ensino superior.

Acontece, entretanto, que, com o início, em Fevereiro de 2011, de uma nova Legislatura, o novo membro do Governo responsável pelo ensino superior entendeu por bem não homologar as alterações estatutárias, argumentando, em nota dirigida à Reitoria da Uni-CV, que, estando em perspectiva a aprovação de um regime jurídico geral do ensino superior, com implicações a nível da Uni-CV, nomeadamente em termos de uma “clara e prévia definição do quadro jurídico que regerá as condições do exercício do cargo”, incluindo a celebração de um “contrato-programa” entre a Universidade e o Governo, “haveria opacidade do processo eleitoral, visto que nesse cenário os potenciais candidatos concorreriam ao cargo sem o pleno conhecimento de suas prerrogativas, além de que a comunidade académica, ao votar, teria desconhecimento dos reais poderes do Reitor” (cf. Comunicado do Reitor em exercício sobre a reunião extraordinária do Conselho da Universidade de Cabo Verde, realizada a 14 de Abril de 2011).

Assim, e correspondendo à solicitação feita pela entidade governamental de superintendência, através da mesma Nota, no sentido de o CONSU apresentar ao Governo “uma lista de três nomes dentre os professores doutores, em exercício de funções, pertencentes ao quadro definitivo e que

estejam há mais tempo na instituição, ficando o Executivo com o compromisso de escolher um dentre os propostos para desempenhar o cargo de Reitor” no mandato de transição de dois anos – tempo necessário à instalação do novo figurino jurídico previsto para a instituição, bem como necessário aos potenciais candidatos para a preparação de suas plataformas eleitorais e sua socialização com a Academia”, o Conselho da Universidade deliberou, por votação majoritária, concordar com a proposta governamental, indicando três possíveis candidatos à nomeação (cf. Comunicado do Reitor em exercício, atrás referenciado).

Esta posição do CONSU provocou reacções diversas de que a imprensa cabo-verdiana fez eco. Em todo o caso, e tendo-se mantido a posição do CONSU, inviabilizou-se o prosseguimento do processo eleitoral e, uma vez caducado o prazo de dois anos para a eleição do Reitor, verificou-se a vacatura do cargo, facto que levou o Governo a intervir por via legislativa para suprir o vazio institucional criado, fazendo publicar, para o efeito, dois diplomas de alteração aos Estatutos. Fê-lo, porém, por sua exclusiva iniciativa e, por isso, em violação da lei, embora se possa entender que, não tendo o CONSU apresentado ao Executivo, como deveria, nos termos legais vigentes, uma nova alteração estatutária, consentânea com a sua posição de alinhamento com a proposta governamental de adiamento da eleição do Reitor, o Governo agiu em nome do interesse público, visando a reposição da normalidade institucional na Uni-CV.

É, assim, que o Governo faz publicar, no Boletim Oficial de 24 de Maio, os Decretos-leis nºs 23 e 24/2011, que alteram os Estatutos da Uni-CV nos termos que passamos a explicitar:

1) O primeiro diploma, que altera os artigos 9º e 25º, consagra que as alterações aos Estatutos da Uni-CV passam a competir ao Governo, cabendo ao Conselho da Universidade apresentar, por sua iniciativa ou a solicitação do Executivo, as respectivas propostas de alteração, opção que representa um passo atrás no propósito, que animava o Governo, na revisão estatutária de 2009, de reforço da autonomia estatutária da Universidade. Deste modo, esta ficou mais condicionada no exercício do poder de auto-definição das normas relativas à sua organização e funcionamento;

2) O segundo diploma altera a composição do colégio eleitoral de eleição do Reitor, consagrando que só Professores Doutores com vínculo definitivo têm capacidade eleitoral activa, mantendo, em relação aos trabalhadores e estudantes a formulação constante da revisão de 2009, e define as condições em que o Governo nomeia o Reitor, estabelecendo que tal ocorre quando:

- “a) Ocorra a perda do mandato do Reitor ou outra situação que impeça o quórum necessário para a marcação da data das eleições;
- b) Dentre os Professores Doutores com contrato a tempo integral não houver 25% de professores doutores com vínculo definitivo;
- c) O colégio eleitoral (...) não represente, relativamente aos funcionários, um mínimo de 15%, do universo total dos funcionários na Universidade;
- d) O colégio eleitoral (...) não represente, relativamente aos alunos, um mínimo de 20%, do universo total dos alunos que frequentam a Universidade;
- e) A sustentabilidade financeira da Universidade esteja em causa, devidamente comprovada por inspecção realizada pela superintendência, ou pela Inspeção Geral das Finanças”.

Quando se verifique qualquer destas situações, o diploma em apreço estabelece que o Reitor, o Vice-Reitor e os Pró-reitores são nomeados para um mandato de dois anos, sendo o primeiro pelo Governo e os restantes pelo Reitor, em termos análogos aos previstos na norma transitória de 2009 (vide alínea d) do item 4.1.1.).

Resulta, em suma, que, com as alterações estatutárias de 2011, adoptadas, unilateralmente, pelo Governo, adia-se para mais dois anos a eleição do Reitor, isto no pressuposto de as cinco condições acabadas de referir estarem reunidas, sob pena de o Governo voltar a nomear o Reitor por mais dois anos.

Além do prolongamento, quiçá excessivo, do período durante o qual o Governo nomeia o Reitor, um facto que se afigura preocupante tem a ver com a forma como foi gerido um processo em que a comunidade universitária acabou por ficar à margem das decisões tomadas, que contrariam as perspectivas para que fora chamada a pronunciar-se, ou seja, os moldes da legitimação democrática do reitor, por via eleitoral.

Outro dado preocupante não tem a ver propriamente com os normativos que acabaram por ser consagrados por decisão governamental mas, fundamentalmente, com a tendência, espelhada nos preâmbulos dos diplomas em apreço, de empresarialização da universidade pública, transformando o Reitor de um verdadeiro académico em mais um Gestor Público, vinculado a um contrato-programa, numa interpretação enviesada e unilateral do princípio, de resto incontestado, de “vinculação da universidade pública ao projecto nacional de desenvolvimento”. Eis o que se lê nos preâmbulos dos dois diplomas em apreço (que, aliás, em nome do princípio da economia legislativa, deveriam ser integrados num só):

“ (...) Constitui intenção do Governo equivaler a Uni-CV a uma Entidade Para Empresarial (EPE), passando o Reitor a ter equivalência no Estatuto de Gestor Público. Assim sendo, é de se prever que venha a haver um contrato-programa entre o Governo e a Universidade, do qual constarão as metas estratégicas de política do Executivo para o Ensino Superior Público, bem como as regras de gestão da instituição e os mecanismos de prestação de contas do Reitor e demais órgãos da Universidade face ao Estado.

O presente diploma visa, em suma, garantir que as profundas alterações no quadro legal pelo qual se deve reger o ensino superior – com repercussões de fundo no modo como a universidade pública deve exercer a sua missão e atento ao princípio da vinculação da universidade pública ao projecto nacional de desenvolvimento, - criem condições apropriadas para que a Uni-CV assuma plenamente a autonomia que lhe está reservada” (Cf. Decretos-Leis nºs 23 e 24/2011, de 24 de Maio).

Não estando em causa a eficiência da gestão universitária, nem a vinculação desta ao projecto nacional de desenvolvimento, nem mesmo a celebração de contratos-programa entre a Uni-CV e o Governo, que, de resto, têm ocorrido anualmente (cf. Orçamentos de Investimentos da Uni-CV), o que transparece do preâmbulo e dos diplomas em apreço é o propósito de imposição unilateral de um modelo de universidade pública submetido à lógica empresarial e mercadológica, logo, tendencialmente instrumentalizada e condicionada, quando outra é a opção consagrada nos Estatutos, na sua formulação original, revista em 2009, os quais propugnam uma universidade

pública que, sem deixar de estar sintonizada com as necessidades e exigências de desenvolvimento do país, interpreta-as de forma autónoma, traduzindo-as nos seus projectos académicos, ainda que em diálogo ou parceira com o Poder e a Sociedade.

4.3. Estatutos do Pessoal da Uni-CV

Como se referiu já, constituía um imperativo para o normal funcionamento da Universidade que a mesma se dotasse de um corpo próprio de pessoal docente e não docente (pessoal, técnico, administrativo e auxiliar), regido por normas adequadas.

É assim que, simultaneamente com a revisão dos Estatutos, são aprovados, através dos Decretos-Regulamentares n.ºs 8 e 9/2009, de 20 de Abril de 2009, os Estatutos de Pessoal Docente e Não Docente da Universidade de Cabo Verde.

A opção por dois estatutos, para melhor traduzir as especificidades das categorias de pessoal da Uni-CV, não impede que ambos se submetam a um denominador comum que é o Código Laboral, que se lhes aplica supletivamente. No caso dos docentes, na medida em que sejam aplicáveis, observam-se ainda as disposições constantes do Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior. Em seguida, passamos a mencionar os aspectos mais relevantes dos dois diplomas, com particular destaque para o papel e as funções do docente da Uni-CV no desenvolvimento das actividades académicas e no processo de desenvolvimento curricular.

a) A aplicação supletiva do Código Laboral e suas vantagens

Conforme referem as Notas Explicativas dos dois diplomas, a aplicação supletiva do regime jurídico geral das relações de trabalho, constante do Código Laboral, apresenta vantagens em relação ao regime do funcionalismo público, que, na prática, vigorava nas unidades associadas, porquanto: (i) permite uma maior adequação do regime de pessoal às exigências do mercado do ensino superior, com a possibilidade de atrair e fixar pessoal altamente qualificado, motivado e plenamente empenhado no exercício das suas funções, condição indispensável para a construção da almejada excelência académica; (ii) propicia maior flexibilidade e celeridade na gestão dos recursos humanos da Universidade e seu ajustamento às necessidades estruturais e conjunturais; (iii) confere maior autonomia à Universidade na definição dos instrumentos de desenvolvimento na carreira e na política salarial, responsabilizando-a, do mesmo passo, em matéria de gestão sustentável dos recursos; (iv) permite a necessária harmonização dos aspectos mais relevantes do regime de trabalho e de carreira do pessoal da Uni-CV, evitando contradições e disparidades nas práticas até então seguidas na gestão do pessoal docente e não docente.

b) O ingresso, o regime de trabalho e o desenvolvimento profissional

Em relação às regras de ingresso e de acesso do pessoal docente e não docente, importa salientar que ambos os estatutos salvaguardam os princípios da transparência, do mérito, da justiça e da legalidade na prática dos actos de selecção e provimento do pessoal, impondo-se, como regra geral, de recrutamento a realização de concursos, e admitindo-se, excepcionalmente, o recrutamento por convite, sobretudo de docentes, com as devidas cautelas, que incluem, designadamente, a emissão de parecer favorável do conselho científico da área correspondente.

Os dois diplomas definem o regime de trabalho na Uni-CV, que compreende o regime de carreira e o regime de emprego traduzindo-se o primeiro no estabelecimento de um vínculo de trabalho definitivo, enquanto o segundo se traduz na aquisição de um vínculo de trabalho por tempo determinado ou a prazo.

Em ambos os Estatutos, o regime de carreira só é acessível aos indivíduos possuidores das qualificações científicas e profissionais apropriadas para o exercício cabal das funções em que são investidos, exigindo-se, no caso dos docentes, o grau de doutoramento, como regra geral, para o ingresso e o desenvolvimento profissional na respectiva carreira. Excepcionalmente, mantêm ou adquirem vínculo definitivo os docentes que, independentemente da posse do grau de doutor, já possuam esse vínculo ou se encontrem no exercício de funções docentes há pelo menos cinco anos, casos em que tais docentes ingressam num quadro transitório, no qual só podem progredir e não ser promovidos.

De notar que a aquisição de vínculo definitivo pelo decurso do tempo de trabalho (cinco anos) é uma regra igualmente aplicável ao pessoal não docente. Aliás, em decorrência do previsto no Código de Trabalho, os dois Estatutos consagram expressamente que se dá a conversão automática dos contratos por tempo determinado a contratos por tempo indeterminado após cinco anos de trabalho.

Em ambos os Estatutos, o desenvolvimento profissional, através da promoção e da progressão obedecem a critérios assentes no princípio do mérito, pelo que não basta a verificação dos requisitos de existência de vaga e de tempo mínimo de trabalho: exigem-se, outrossim, avaliação anual de desempenho excelente e a aprovação em concurso.

c) O regime de prestação de trabalho

O pessoal da Uni-CV exerce as suas funções segundo uma carga horária de trabalho que se distingue consoante esse trabalho seja prestado em regime de tempo integral, que corresponde à

duração média semanal de trabalho prevista no Código Laboral (40 horas) e de tempo parcial, em que a carga horária semanal é inferior à do regime de tempo integral, conferindo o direito a uma retribuição proporcional à percebida neste último. Para os docentes, esta carga horária total compreende uma componente lectiva, variável entre um mínimo de oito e um máximo de doze horas semanais, para os Professores (Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Titular), e entre dez e catorze horas semanais, para os Assistentes (Assistente e Assistente Graduado).

O docente provido a tempo integral, sob certas condições, previstas no respectivo Estatuto, pode desempenhar funções em regime de dedicação exclusiva. Este regime é de carácter opcional, depende de despacho reitoral e de parecer favorável do conselho científico da área correspondente, tem a duração de um ano, renovável e confere ao docente a ele submetido o direito a uma retribuição adicional, além da comparticipação nos rendimentos obtidos pela realização de projectos de investigação, consultoria ou assistência técnica.

d) Funções dos docentes

Pelo interesse de que se reveste para a compreensão do papel docente da Uni-CV no processo de desenvolvimento curricular *lato sensu*, importa fazer-se uma referência ao conteúdo funcional dos docentes, nos termos previstos no Estatuto em apreço. Como adiante se notará, ao regulamentar esta matéria, o diploma em apreço especifica não apenas as funções ligadas ao ensino, mas igualmente as que se prendem com a investigação e a extensão, entre outras, o que evidencia o propósito da universidade pública de, com o seu corpo docente, se constituir numa verdadeira universidade e não numa mera instituição de ensino. Assim, de acordo com o Estatuto do Pessoal Docente, são **funções gerais dos docentes**:

- a) “Leccionar aulas teóricas, teórico-práticas, práticas e laboratoriais;
- b) Orientar seminários, estágios e dirigir trabalhos de investigação dos estudantes;
- c) Elaborar lições e outros materiais didácticos e coligir elementos de estudo;
- d) Avaliar os estudantes e prestar serviço de exames;
- e) Desenvolver e promover a investigação científica e a extensão universitária;
- f) Organizar e realizar actividades de atendimento e orientação científica, pedagógica e metodológica dos estudantes;
- g) Contribuir para a orientação científica e pedagógica da Uni-CV e das suas unidades orgânicas;
- h) Participar na gestão da Uni-CV e de suas unidades orgânicas;
- i) Participar no relacionamento da Uni-CV com outras instituições;
- j) Colaborar na selecção dos candidatos à Uni-CV;
- k) Participar em júris de concursos, provas públicas e académicas;
- l) Conduzir ou orientar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no contexto da educação à distância” (artº 7º).

Quando se analisam outras disposições do Estatuto, nomeadamente as relativas às **funções específicas** de cada uma das categorias de docentes, constata-se, em sintonia com o que acontece, em geral, nas universidades, que as funções de investigação mais relevantes são atribuídas aos

Professores, em regra doutorados, cabendo aos Assistentes, neste âmbito, menores responsabilidades; inversamente, aos Assistentes é atribuída maior carga de actividades lectivas ou de ensino que aos Professores (cf. art's 8º, 9º, 10º, 62º).

No que respeita às **funções específicas dos professores** (artº 8º), são reservadas ao professor titular, categoria de maior hierarquia académica, funções de coordenação da orientação científica de uma área de conhecimento, grupo de disciplinas ou área de investigação e extensão, consoante a natureza da respectiva unidade orgânica, assim como, de entre outras responsabilidades, a preparação de programas, a coordenação pedagógica e científica, a orientação de docentes, estudantes e alunos de pós-graduação, a definição dos projectos científicos, a participação em júris de provas e concursos públicos e a participação nas actividades do conselho científico da respectiva área de conhecimento.

Ao professor associado incumbe coadjuvar os professores titulares e substituí-los no respectivo exercício, bem como exercer a coordenação de disciplinas e projectos de investigação, enquanto o professor auxiliar tem, como função específica, prestar o serviço docente não reservado a professores titulares e associados, designadamente leccionar aulas e prestar serviço em trabalhos de laboratório ou de campo nas respectivas áreas disciplinares, e a diversos níveis (cursos de formação pós-secundária, licenciatura, mestrado ou doutoramento), bem como assegurar a orientação de estudantes de pós-graduação e a coordenação de disciplinas e projectos de investigação.

Quanto aos assistentes (artº 9º), podem desempenhar, em função do seu perfil académico e profissional, quaisquer funções docentes não reservadas aos professores, nomeadamente leccionar aulas e prestar serviço em trabalhos de laboratório ou de campo, em disciplinas dos cursos de formação pós-secundária e de licenciatura, sob a direcção dos respectivos professores, prevendo-se a atribuição aos mesmos de outras funções em sede regulamentar.

c) Atribuições dos docentes no âmbito do processo curricular

Cabe salientar em reforço do que antecede, que são atribuídas aos docentes, individualmente ou no quadro da actuação dos órgãos e estruturas das unidades académicas a que são afectos, várias responsabilidades no âmbito do processo curricular, nomeadamente a elaboração dos programas das disciplinas e dos sumários das aulas, a regência das unidades curriculares, a preparação de elementos de estudo dos alunos, tal como decorre, nomeadamente, dos art's 53º a 56º do respectivo Estatuto.

Assim, estabelece-se que os programas são coordenados pelos respectivos órgãos de gestão pedagógica, sem prejuízo da função de coordenação geral do conselho científico da área

correspondente, devendo cada unidade orgânica publicar, anualmente, resumos dos programas das diferentes disciplinas, acompanhados da descrição breve e sintética dos planos de estruturação e funcionamento dos cursos, aulas e demais actividades previstas (artº 53º).

Em relação aos sumários, o Estatuto dispõe que cada docente deve organizar, para cada aula, o sumário da matéria leccionada, que deve ser dado a conhecer aos alunos, em formato electrónico ou por suporte físico, o mais tardar, no decurso ou no final de cada aula, seja esta teórica, prática ou teórico-prática. Em cada ano lectivo, os sumários do conjunto das aulas constituem o desenvolvimento do programa da disciplina e um referencial das matérias obrigatórias para as provas (artº 54º).

Havendo mais de um docente a leccionar aulas teóricas ou teórico-práticas de uma disciplina, de acordo com a respectiva especialização, a orientação geral fica sob a responsabilidade do respectivo regente, designado pelo órgão de gestão pedagógica da unidade orgânica (artº 55º).

Dispõe ainda o Estatuto que “os professores elaboram e põem à disposição dos alunos elementos de estudo actualizados”, que revestem a forma de publicação de lições, manuais escolares e outros elementos de estudo que demonstrem competência, aptidão pedagógica e actualização científica e didáctica (artº 56º).

Por último, importa salientar que estatutos do pessoal docente e não docente contêm um conjunto de normas transitórias, que permitem gerir, com critérios transparentes e justos, as formas em que se processa a integração do pessoal docente e não docente em exercício de funções na Uni-CV nos quadros de pessoal da universidade pública, devendo mencionar-se a preocupação com a salvaguarda dos direitos adquiridos, em termos de vínculo anterior, categoria e escalão, e com a regularização de algumas das situações de injustiça ocorridas na gestão das carreiras nos antigos institutos.

Apreciados sucintamente os diplomas aprovados pelo Governo, por proposta da Universidade, passamos a apresentar os principais normativos cuja aprovação competia (e compete) à própria Universidade, a saber: a) O Regulamento Orgânico da Uni-CV; b) O regulamento dos Cursos de Graduação; d) O regulamento dos Cursos de Pós-Graduação; e) Os regulamentos dos Centros de Investigação.

4.4. O Regulamento Orgânico da Uni-CV

Como se pode ler no preâmbulo da Deliberação nº 11/2008, de 13 de Junho, que aprova o Regulamento Orgânico da Uni-CV, esta decisão acontece cerca de dois anos após a criação da Uni-CV, num momento em que se considerou estarem reunidas as condições para que a universidade passasse “a funcionar segundo um modelo próprio de organização e gestão, cujos princípios e

regras basilares se encontram plasmados nos respectivos Estatutos”. Para o efeito, tornava-se, entretanto, necessário “dotar a Uni-CV de normas que, em desenvolvimento e execução dos seus Estatutos, regulamentem a organização e o funcionamento dos diversos órgãos, unidades orgânicas e serviços da universidade, em ordem a assegurar-se o cumprimento cabal da missão e dos fins que prossegue”.

É neste contexto que, por proposta do Reitor, sufragada pelo Conselho da Universidade, o Conselho de Estratégia e Governo da Universidade de Cabo Verde deliberou aprovar o Regulamento Orgânico, cuja entrada em vigor ficou deferida para o momento da entrada em vigor do diploma de extinção do ISE, do ISECMAR e do INAG, bem como da deliberação de criação das primeiras unidades orgânicas próprias da Uni-CV.

Com uma densidade normativa considerável, pois contém, além de um preâmbulo e de vários anexo, um total de 60 artigos, o Regulamento Orgânico (doravante RO) é, no elenco dos actos normativos da universidade, o de maior relevância, posicionando-se, hierarquicamente, a seguir aos Estatutos, no que diz respeito ao desenvolvimento do modelo de organização e gestão da Uni-CV.

Efectivamente, e tal como refere o seu artigo 1º, o RO “é emitido ao abrigo do poder regulamentar da Universidade e aos inerentes poderes autonómicos de definição da respectiva organização e auto-governo”, no quadro legal de referência constante dos Estatutos, curando-se, designadamente, de estabelecer “a estruturação organizativa e funcional básica da Universidade” e “as competências dos respectivos órgãos e unidades” .

A nosso ver, merecem ser aqui destacados, sucintamente, os princípios e as regras essenciais, em desenvolvimento dos Estatutos, sem entrar em detalhes em relação a diversas matérias objecto de regulação pelo RO da Uni-CV mas que se configuram como de somenos relevância para o enquadramento normativo do processo curricular nesta universidade pública.

a) Natureza e modelo de universidade

Referindo-se à natureza unitária da universidade (artº 3º), o RO salienta o facto de que a esta condição “corresponde tendencialmente uma única personalidade jurídica, pelo que se reveste de carácter excepcional e transitório a existência no seu seio de unidades ou estabelecimentos com personalidade jurídica própria”.

Não obstante a sua natureza de estabelecimento de ensino superior universitário substancialmente unitário, a Uni-CV configura-se, organicamente, como um sistema que agrega unidades orgânicas de natureza universitária e de ensino politécnico, assim como unidades dotadas de graus de autonomia diferenciados, unidades centralizadas e geograficamente deslocalizadas,

além de formas organizativas resultantes de acordos com outras instituições, podendo outrossim criar e integrar pessoas jurídicas instrumentais à prossecução dos seus fins. (nº 1 do artº 5º)

Além de retomar a opção estatutária de “**modelo de universidade em rede**”, que considera funcionalmente adequado para “integrar e potenciar a capacidade das suas diversas unidades orgânicas e bem assim das organizações a que estiver associada, independentemente da sua localização geográfica”, com vista a assegurar a prossecução cabal das suas actividades no território nacional e a torná-las acessíveis aos cidadãos da diáspora cabo-verdiana” (nº 3 do artº 5º), o R.O. opta pelo “**modelo matricial**” de coordenação interna das suas actividades, explicitando que este modelo se traduz “na permanente interacção entre unidades, serviços e demais estruturas, actividades e projectos, privilegiando a interdisciplinaridade e a flexibilidade, a organização e a gestão por actividades e objectivos, e, bem assim, a abertura à sociedade com estreita ligação ao meio empresarial envolvente” (nº 4 do artº 5º).

b) Princípios fundamentais de organização

O RO destaca como princípios fundamentais de organização da universidade os de autonomia, unidade institucional, representação orgânica, participação e subsidiariedade na actuação, coesão e complementaridade e simplificação administrativa e burocrática (nº 1 do artº 6º), estabelecendo, outrossim, que “a gestão da Universidade atende aos princípios da legalidade, eficiência, eficácia, qualidade, transparência, simplificação administrativa e burocrática, solidariedade e respeito do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável” (nº 7 do artº 6º).

Merecem realce alguns desses princípios. Assim, o exercício da autonomia universitária, que “corresponde à Universidade como um todo”, não prejudica a “descentralização e desconcentração interna de funções e competências e do respeito pelas autonomias atribuídas às unidades orgânicas nos termos adiante previstos, designadamente nas vertentes científica e pedagógica” (nº 2 do artº 6º).

O princípio da unidade institucional é assegurado, fundamentalmente, “pela existência de órgãos comuns, que definem a estratégia e conduzem a actuação da Universidade no seu todo”, sendo suas deliberações de carácter vinculativo para os demais órgãos universitários, “cabendo ao Reitor o dever de assegurar a unidade e coesão institucional e o inerente poder de direcção e supervisão sobre toda a Universidade”. (nº 3 do artº 6º).

O princípio de subsidiariedade de actuação “traduz-se na aproximação dos níveis de decisão aos dos interesses mais directamente afectados sempre que isso não prejudique a unidade institucional”, podendo, nesse sentido, adoptar-se “mecanismos de optimização organizativa e funcional, designadamente pela descentralização e desconcentração de poderes” (nº 5 do artº 6º).

A observância dos princípios de “respeito pela unidade institucional” e de “promoção prioritária dos fins comuns” é, de acordo com o RO, particularmente exigível no âmbito das actividades de extensão, de modo a assegurar-se, em qualquer caso, “que os interesses privados envolvidos não prevaleçam sobre os interesses e fins públicos da Universidade” (nº 9 do artº 6º).

c) Estrutura organizativa e de gestão

O RO regula, amplamente, a estrutura interna da Universidade, que compreende um conjunto de órgãos, unidades orgânicas e serviços (artº 8º e seguintes), destacando os “órgãos comuns” a toda a Universidade, que podem ter estruturas de representação e/ou formações especiais desconcentradas nas unidades, e os órgãos próprios das unidades e serviços (nº 2 do artº 7º)

De acordo com o RO, as decisões dos órgãos comuns da Universidade (Conselho da Universidade, Conselho de Estratégia e Governo, Reitor, Conselho da Qualidade e Conselho Administrativo) prevalecem sobre as dos órgãos das unidades (Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho da Unidade Orgânica) e dos serviços, assim como as dos órgãos colegiais prevalecem sobre as dos órgãos unipessoais, “salvo nos casos em que estes exerçam competências exclusivas e sem prejuízo do poder de direcção e supervisão geral atribuído ao Reitor pelos Estatutos” (nº 3 do artº 8º).

Nos termos do RO, a actuação dos órgãos da Uni-CV deve basear-se em relações de “supra-ordenação dos órgãos comuns” e de “colaboração de todos os órgãos entre si”, consubstanciando-se a primeira (relação de supra-ordenação) “no poder conferido aos órgãos comuns de, no âmbito material das respectivas competências, estabelecer as linhas estratégicas e programáticas de actuação, assim como as directrizes e procedimentos para a sua aplicação, assumindo-se ainda como instância de recurso em relação às decisões dos órgãos próprios das unidades orgânicas” (nºs 2 e 4 do artº 8º).

Nos casos em que a resolução de um assunto implique ou recomende o exercício de competências de diversos órgãos, o RO estabelece que “aquele a quem for atribuída a competência decisória final tem o dever de promover a audição prévia dos outros” (nº 5 do artº 8º), dispondo, do mesmo passo, que, eventuais “conflitos de competências entre órgãos do mesmo nível” devem ser decididos “pelo órgão comum superior a ambos” e, na falta desse órgão superior, pelo Reitor (nº 6 do artº 8º).

De entre as numerosas matérias reguladas pelo RO, interessa realçar, tendo em conta o objecto desta Tese, as que se referem à gestão científica e pedagógica da universidade, com referência à composição e às atribuições dos Conselhos Científicos e dos órgãos internos da Unidades Orgânicas., tanto mais que, em relação aos órgãos comuns, o regulamento remete-as para

os Estatutos e, no caso dos Serviços, não se nos afigura pertinente apresentar aqui os detalhes da respectiva regulamentação, bastando, na nossa perspectiva, a síntese geral apresentada aquando da apresentação dos Estatutos da Uni-CV.

d) Órgãos de gestão científica da Universidade

A gestão científica das áreas de conhecimento é matéria regulamentada nos artigos 26º a 28º do RO que, em desenvolvimento dos Estatutos, estabelece que “cada Conselho Científico considera-se (...) como órgão comum às unidades orgânicas agregadas na área de conhecimento correspondente, com efeitos restritos ao respectivo âmbito de intervenção e de competências” (nº 2 do artº 26º), e, outrossim, define a sua composição e competências.

Porque se trata de matéria relevante, que não se encontra desenvolvida nos Estatutos, vejamos como se organiza a gestão científica da universidade pública.

O Conselho Científico (CC) é, de acordo com o regulamento orgânico, constituído por membros por inerência, que são os professores titulares da Uni-CV, e membros ordinários, isto é, os “professores com doutoramento na correspondente área de conhecimento, em número de 10 a 15, eleitos de entre os seus pares, com representação proporcional das diferentes áreas disciplinares, nos termos a fixar pelo Conselho da Universidade”.

Os membros do Conselho Científico elegem, em plenário, de entre os seus membros, um presidente e um vice-presidente (nºs 3 e seguintes do artº 27º).

Sem que sejam membros, têm assento no Conselho Científico, sem direito a voto, os coordenadores dos cursos e/ou das áreas disciplinares correspondentes à área de conhecimento em que actua o CC. Podem ainda tomar parte nas reuniões do CC, como convidados, docentes e outras personalidades, nos termos do RO.

Enquanto estrutura interna do CC, cada Comissão Científica é integrada por docentes eleitos pelo plenário do CC, preferencialmente, de entre doutorados ou mestres da respectiva área de especialidade e é presidida por um dos membros do Conselho Científico.

Em termos de competências genéricas (nº 1 do artº 27º), compete ao CC “promover o aprimoramento científico e tecnológico das actividades académicas, o incremento da investigação sobre matérias respeitantes à respectiva área de conhecimento e, em geral, deliberar sobre os assuntos de natureza científica que lhe sejam cometidos nos termos dos Estatutos e dos regulamentos da Uni-CV”.

Em termos específicos (nº 1 do artº 28º), além de se pronunciar sobre qualquer assunto que resultar das normas legais e regulamentares aplicáveis ou que lhe seja submetido pelo Reitor ou por

outros órgãos da Universidade, as competências deste órgão abarcam diversos domínios de intervenção da Universidade, que passamos a destacar.

Assim, no âmbito da definição de normas e linhas gerais de actuação da Uni-CV, compete ao Conselho Científico:

- “a) Definir as linhas gerais e de orientação estratégica da Universidade, nas correspondentes áreas de investigação e de extensão universitária;
- d) Estabelecer as regras de concessão de graus e títulos, bem como equivalências de habilitações nacionais ou estrangeiras;
- e) Estabelecer as regras para atribuição de títulos honoríficos da Universidade, bem como aprovar as propostas da sua atribuição às entidades a agraciar;
- p) Definir critérios para a distribuição de serviço docente;
- s) Deliberar, no respeito à lei e aos regulamentos aplicáveis, sobre as condições de acesso ao grau de mestre e as condições de preparação e admissão às provas de doutoramento;
- u) Pronunciar-se sobre as condições gerais de admissão do pessoal docente, de investigação científica e técnico superior adstrito às actividades de ensino e investigação;
- v) Deliberar sobre as condições e regras de equivalência de disciplinas, matérias e habilitações superiores, nacionais ou estrangeiras;

No âmbito da definição dos produtos académicos e do desenvolvimento curricular, compete ao Conselho Científico:

- “Apresentar propostas de produtos académicos, ouvidos os conselhos directivos dos departamentos e escolas;
- “Propor a criação, suspensão e extinção de cursos;
- “Pronunciar-se sobre a afectação aos departamentos e escolas dos cursos e ou das disciplinas leccionadas na Universidade, ouvidas as comissões científicas das correspondentes áreas de especialidade;
- “Emitir parecer sobre a adequada afectação aos diversos departamentos, escolas e centros de investigação dos meios materiais e humanos de ensino, investigação e extensão, de acordo com a política científica adoptada, as necessidades do serviço docente e as disponibilidades da Universidade;
- “Propor as estruturas curriculares bem como a organização e os planos de estudo dos cursos, ouvidas as comissões científicas das correspondentes áreas de especialidade e os conselhos directivos dos departamentos e escolas;
- “Zelar pelo bom funcionamento dos diversos cursos no que se refere à sua articulação curricular e desenvolvimento das actividades lectivas, assegurando a boa coordenação entre os departamentos envolvidos;
- “Pronunciar-se sobre a aquisição e alienação de equipamento científico e bibliográfico e sua afectação útil;
- “Aprovar e submeter à homologação do Reitor a composição de júris de mestrado e doutoramento, ouvidas as comissões científicas das correspondentes áreas de especialidade e as comissões de coordenação dos cursos;

No domínio da gestão e da formação do pessoal docente, incumbe ao CC:

- “Emitir parecer sobre as regras de abertura de concursos de recrutamento, promoção e de renovação de contratos de todo o pessoal docente da Uni-CV;
- Emitir parecer sobre a colocação de docentes em comissão especial para efeitos de especialização e a concessão de licença sabática;
- Pronunciar-se sobre os planos de formação e especialização do pessoal docente”

Nos domínios da investigação científica e da extensão, compete a este órgão

- “Elaborar o plano de actividades científicas da Uni-CV;
- Propor a criação, suspensão e extinção de centros de investigação;
- Acompanhar o desenvolvimento da actividade científica e promover a cooperação científica entre os departamentos, escolas e centros de investigação;
- Dar parecer sobre a política de extensão cultural e de prestação de serviços à comunidade”.

e) Os Departamentos e Escolas e seus órgãos internos

Em relação às unidades orgânicas, ou seja, departamentos, escolas, centros e núcleos, importa referir que o figurino das duas primeiras (departamentos e escolas) é objecto de explicitação, com relativo detalhe, no Regulamento Orgânico, que, no entanto, remete para os regulamentos específicos das unidades orgânicas o desenvolvimento dos parâmetros estabelecidos pelos Estatutos e pelo próprio RO.

Analisemos o essencial das normas do RO relativas a estas unidades orgânicas, posto que se trata de matéria que, tal como a relativa ao Conselho Científico, não se encontra desenvolvida nas normas estatutárias da Uni-CV.

De acordo com o RO, “os departamentos e as escolas gozam da autonomia pedagógica inerente à sua natureza de unidades de ensino e investigação e das demais vertentes da autonomia”, na medida em que estas lhes sejam reconhecidas nos regulamentos específicos, e dispõem dos meios humanos e materiais que lhes sejam afectos pelos órgãos comuns da Universidade (artº 31º)

Os órgãos internos dos departamentos e escolas são o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho da Unidade Orgânica, sem prejuízo da possibilidade de disporem de outros órgãos, núcleos ou estruturas, nos termos previstos no respectivo regulamento interno (artº 32º)

Conselho Directivo - Composto por um presidente e dois vogais, todos nomeados pelo Reitor, sendo a nomeação dos vogais feita por proposta do presidente (nºs 3 a 5 do artº 33º), o Conselho Directivo tem, genericamente, a função de “proceder à gestão dos recursos humanos e materiais e promover a organização das áreas de ensino, investigação e extensão, em conformidade com as directrizes emanadas pelos órgãos de governo da Uni-CV”, competindo-lhe, dentro do quadro estatutário e regulamentar vigente: aprovar o seu regimento; organizar e distribuir o serviço docente que lhe for afecto; gerir os recursos humanos, pedagógicos, materiais e logísticos afectos à unidade orgânica, velando pela sua utilização racional; aprovar os planos de actividades da unidade orgânica, tendo em conta as directivas e orientações dos órgãos da universidade, acompanhar e avaliar a sua execução; apresentar aos órgãos e serviços gerais propostas de afectação dos meios e recursos para o normal funcionamento da unidade orgânica e aprovar o respectivo relatório anual de actividades.

Conselho Pedagógico - O órgão de gestão pedagógica dos departamentos e escolas é o Conselho Pedagógico, composto da seguinte forma: um representante do Conselho Directivo; um representante do Conselho Científico da correspondente área de conhecimento; um representante do

Núcleo para a Educação à Distância; um representante de centro de investigação que tenha por objecto o desempenho de funções em áreas de interesse para a unidade orgânica; os coordenadores dos cursos da unidade orgânica e os Directores dos Serviços Académicos e de Acção Social, um representante dos docentes por cada um dos cursos leccionados na unidade orgânica e um representante dos estudantes por cada um dos cursos leccionados na unidade orgânica (nº 2 do artº 34º).

Além de aprovar o respectivo regimento e de desempenhar outras atribuições que lhe sejam cometidas, nos termos regulamentares ou por deliberação do Conselho Directivo e demais órgãos competentes da universidade, o Conselho Pedagógico aprova o regulamento da Associação Académica, pronuncia-se sobre os regulamentos escolares, designadamente sobre a tipologia, sistemas de avaliação e demais questões pedagógicas, e sobre a calendarização de cada ano escolar; elabora o plano de actividades pedagógicas da unidade orgânica, na perspectiva da modernização da relação pedagógica e da maximização dos resultados académicos; acompanha a execução do plano de actividades pedagógicas, em ligação com as estruturas de coordenação dos cursos; organiza o acompanhamento e o apoio técnico-pedagógicos aos docentes e estudantes, promovendo inovações pedagógicas e velando pela modernização dos métodos, técnicas e processos de ensino-aprendizagem; promove formas de intercâmbio com outros conselhos pedagógicos, tendo em vista a disseminação das boas práticas e a procura conjunta de soluções para os problemas de índole pedagógico-didáctica; sensibiliza o pessoal docente para as melhores formas de preparar e desenvolver as actividades pedagógicas programadas, de acordo com as exigências da pedagogia contemporânea; pronuncia-se e emite sugestões sobre a utilização dos serviços comuns existentes na Uni-CV; apresenta propostas ou pronuncia-se sobre a organização e a orientação das actividades dos serviços académicos e da acção social; propõe às entidades competentes o apoio a projectos pedagógicos, de extensão e ou circum-escolares (nº 1 do artº 34º).

Conselho da Unidade Orgânica - Órgão consultivo e de assessoramento do departamento ou escola, o Conselho da Unidade Orgânica é composto pelo Presidente do Conselho Directivo, que preside, e ainda pelos seguintes membros: os Vogais do Conselho Directivo, o Presidente do Conselho Pedagógico, o representante do Conselho Científico da correspondente área de conhecimento, os Coordenadores dos cursos da unidade orgânica e ainda dois docentes e dois estudantes da unidade orgânica, eleitos pelos respectivos pares (artº 35º, nº2).

Compete ao Conselho da Unidade Orgânica emitir parecer, a pedido do Conselho Directivo, sobre as seguintes matérias, além de outras que lhe sejam submetidos pelos órgãos da Universidade:

- “a) Perfil e necessidades de pessoal docente e investigador a ser contratado;
- b) Criação, suspensão e extinção de cursos afectos ao departamento ou à escola;
- c) Distribuição do serviço docente;

- d) Parcerias e colaboração interinstitucional de no âmbito do ensino e da formação;
- e) Políticas e programas de formação de docentes;
- f) Propostas de plano e orçamento, relatório anual e de contas e contratos-programa a celebrar com a Reitoria;
- g) Regimento da respectiva unidade orgânica;
- h) Regulamentos e planos curriculares dos cursos da unidade orgânica” (artº 35º, nº 1).

4.5. Regulamentos dos Centros de Investigação

Como referimos já, além da criação das unidades orgânicas de ensino, investigação e extensão (três departamentos e uma escola), cujas normas de organização e funcionamento constam, amplamente, do Regulamento Orgânico, que acabamos de resumir, foram igualmente criados dois centros investigação (o Centro de Investigação em Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território – CIDLOT e o Centro de Investigação em Género e Família - CIGEF).

Tanto a criação dos dois Centros de Investigação como a aprovação dos respectivos regulamentos tiveram lugar a coberto das Deliberações nºs 9 e 10/2008, de 12 e 13 de Junho de 2008, respectivamente, tendo como principais normas as que passamos a mencionar, de forma sucinta:

a) Definição, liberdade de acção e autonomia de gestão

Ambos os Centros definem-se como unidades orgânicas da Uni-CV, de carácter interdisciplinar, com funções de investigação científica, extensão e desenvolvimento, diferenciando-se em relação às suas áreas de actuação: o desenvolvimento local e o ordenamento do território, no caso do CIDLOT; as questões do género e da família, no caso do CIGEF (artº 2º)

Do mesmo modo, os dois Centros gozam da “liberdade de iniciativa na programação e execução dos seus programas e projectos de investigação e desenvolvimento, bem como na prestação de serviços à comunidade e demais actividades científicas, académicas e culturais”, sem prejuízo das disposições estatutárias e do Regulamento Orgânico e das directivas superiormente definidas pelos órgãos de governo e gestão da Universidade (artº 4º).

Os recursos financeiros de ambos os Centros, constituídos por receitas provenientes de projectos de investigação, de prestação de serviços e outras que lhes sejam atribuídas nos termos dos Estatutos da Uni-CV e da lei, são geridos no quadro das normas e procedimentos de gestão definidos pelos órgãos e serviços competentes da Universidade (artº 18º), ou seja, os Centros não dispõem de autonomia de gestão financeira.

b) Missão e atribuições

De acordo com o nº 1 do artigo 3º do respectivo regulamento, constitui **missão do CIDLOT** “contribuir, através de estudos, pesquisas e actividades de extensão, para a concepção e implementação de programas, projectos e medidas de política que assegurem a gestão sustentável dos processos de transformação e desenvolvimento local”, através de uma “abordagem científica da problemática do ordenamento do território e das relações sociais, económicas e culturais que se desenvolvem nos diferentes espaços do território nacional”. O nº 2 do artigo 3º do regulamento apresenta, com detalhe, as atribuições conferidas, especificamente, ao CIDLOT para o cumprimento da sua missão.

Por seu turno, constitui missão do CIGEF “contribuir, através de estudos, pesquisas e actividades de extensão, para a concepção, divulgação e implementação de programas, projectos e medidas de política que visem o desenvolvimento equilibrado das relações de género nos domínios social, económico, político, científico e cultural” (nº 1 do artº 3º do respectivo Regulamento). O nº 2 do artº 3º do Regulamento do CIGEF apresenta, com detalhe, as atribuições conferidas a este Centro para o cumprimento da sua missão.

d) Linhas, projectos e actividades de investigação

Ambos os Centros organizam o cumprimento da sua missão e atribuições através de linhas, projectos e actividades de investigação (nº 3 do artº 3º).

Visando concretizar a política de investigação da Uni-CV definida para as grandes áreas do conhecimento e de produção científica, as linhas de investigação estabelecem objectivos de investigação de longo prazo que, por sua vez, presidem à organização e à execução dos projectos de investigação neles inscritos. Pode haver um coordenador para uma ou mais linhas de investigação (artº 5º).

Correspondendo a domínios relevantes dentro das linhas de investigação e coordenados por um investigador doutorado do Centro, os projectos de investigação dos dois Centros são instrumentos de investigação científica sobre questões específicas, de natureza disciplinar ou interdisciplinar, mediante o estabelecimento de objectivos bem definidos, de duração limitada. Cada um dos projectos pode desdobrar-se em subprojectos, para efeitos de operacionalização. A uns e outros são afectos investigadores, em número variável, com os respectivos coordenadores (artº 6º).

Tendo presentes as linhas e os projectos de investigação definidos, os Centros desenvolvem, nomeadamente, actividades: (i) de produção do conhecimento, mediante estudos, projectos de investigação e outras iniciativas programadas; (ii) de difusão do conhecimento, nomeadamente

através da publicação de teses, monografias, relatórios de investigação e revistas científicas; (iii) de capacitação de quadros, através de iniciativas como seminários, conferências, colóquios, congressos, cursos de formação, etc.; (iv) de promoção de intercâmbios científicos com instituições similares; (v) de prestação de serviços a entidades públicas e privadas (artº 7º)

e) Ligação com a sociedade

Nos termos dos respectivos regulamentos, o CIDLOT e o CIGEF devem promover a ligação com a sociedade cabo-verdiana, para partilha de informação e conhecimentos e a construção participada de formas inovadoras de abordagem das questões relacionadas com a sua missão e atribuições. Devem ainda apoiar a promoção da cultura científica, a difusão do conhecimento científico e o debate dos resultados das suas actividades em diferentes vertentes, designadamente através da publicação de livros, artigos em revistas, relatórios e documentos, bem como da organização de seminários, conferências, reuniões científicas, cursos de curta duração e de formação avançada, de entre outras iniciativas similares (artº 8º)

f) Membros dos Centros

Na definição da composição dos centros optou-se pela abertura a docentes e investigadores não pertencentes ao quadro de pessoal da Uni-CV, de modo a promover a mobilização de competências e sinergias para o cumprimento cabal das respectivas missões. Assim, de acordo com o artº 9º dos regulamentos em apreço, os membros do CIDLOT e do CIGEF podem ser docentes e investigadores de ensino superior e personalidades de reconhecido mérito e experiência nas áreas do desenvolvimento regional, do ordenamento do território e afins, e do género e família, respectivamente, em número não inferior a doze, designados nos termos seguintes: 50% dos membros, de entre docentes e investigadores de cada área científica, designados pelo respectivo Conselho Científico ou, na sua falta, pelo Conselho da Universidade, preferencialmente, de entre doutores pertencentes ao quadro da Uni-CV; 30% dos membros, constituídos por personalidades da sociedade civil, designadas pelo Conselho da Universidade, por proposta do Reitor; 20% dos membros, constituídos por personalidades de reconhecida idoneidade científica, técnica ou profissional, designados pelo Reitor, ouvido o departamento governamental responsável pelas áreas do poder local, do desenvolvimento regional e as associações dos municípios, no caso do CIDLOT, e por proposta do departamento governamental responsável pelas áreas do género e da família, no caso do CIGEF. Com o parecer favorável do Conselho Consultivo, o Conselho Directivo de cada um dos Centros pode admitir, como membros associados, investigadores de outras instituições, nacionais ou estrangeiras.

g) Órgãos dos Centros

São órgãos dos Centros em apreço o Conselho Directivo e o Conselho Consultivo, podendo ainda os membros reunir-se em assembleia-geral, sempre que o Conselho Directivo o entenda conveniente, para se pronunciar sobre assuntos relevantes da vida do Centro, como o Relatório de gestão e contas, as propostas de alteração ao regulamento do Centro e as propostas de Linhas e Projectos de Investigação (artº 12º)

Compõem o Conselho Directivo de cada um dos Centros o Director, os Coordenadores das linhas de investigação dos Centros e dois Vogais, designados do seguinte modo: o Director é designado pelo Reitor, de entre os membros do Centro, ouvido o Conselho Científico de cada área do conhecimento; os Coordenadores das linhas de investigação são designados pelo Reitor, por proposta do Director do Centro, de entre docentes ou investigadores, preferencialmente doutorados, que sejam membros do Centro; os Vogais são cooptados pelos membros do Conselho Directivo, de entre os membros do Centro (nº 1 do artº 13º).

Os Conselhos Directivos do CIDLOT e do CIGEF asseguram a liderança científica e a gestão dos recursos afectos aos Centros, competindo-lhes, nomeadamente, propor ao Conselho da Universidade a aprovação ou reformulação das linhas de investigação, ouvido o Conselho Consultivo; aprovar projectos e subprojectos de investigação que se enquadrem na sua missão e nas linhas de investigação existentes; velar pela articulação entre o desenvolvimento das linhas e dos projectos de investigação e as orientações gerais definidas pelo Conselho da Universidade; acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos projectos de investigação em curso; apresentar ao Reitor propostas de celebração de protocolos com instituições similares e/ou entidades prestadoras de serviços, no âmbito das atribuições dos Centros; coordenar todas as acções relacionadas com processos de avaliação externa dos Centros.

Os Conselhos Consultivos do CIDLOT e do CIGEF são compostos por cinco a sete membros, designados pelo Conselho da Universidade, por proposta do Reitor, de entre docentes e investigadores doutorados ou mestres ou personalidades de reconhecido mérito científico, académico ou profissional, sejam ou não pertencentes aos quadros de pessoal da Uni-CV (nºs 1 e 2 do artº 16º). Compete-lhes contribuir para a definição da política de investigação e extensão do CIDLOT e do CIGEF, pronunciando-se, nomeadamente, sobre a política científica dos Centros, a criação de linhas, programas e projectos de investigação, os planos de actividade do Centro, a criação ou extinção de comissões ou grupos de trabalho, a adesão ou qualquer outra forma de associação dos Centros a outras instituições nacionais ou estrangeiras, a admissão dos membros associados (nº 4 do artº 16º).

4.6. Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Uni-CV

Correspondendo à necessidade de os cursos de graduação ministrados no quadro da Universidade, após a extinção do ISE, do ISECMAR e do INAG, serem concebidos, organizados e funcionarem segundo normas uniformes e, outrossim, mais consentâneas com os princípios, valores e opções da universidade pública, o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Uni-CV foram aprovados, com carácter provisório pelo Conselho de Estratégia e Governo, através da deliberação nº 14/2008, de 17 de Setembro

Não constando dos documentos oficiais da universidade a razão dessa provisoriedade, depreende-se, contudo, que a mesma teve a ver, por um lado, com a necessidade de testar na prática a bondade e a adequação de algumas das opções e, por um outro, com o facto de as opções curriculares, presentes na maior parte do escopo normativo deste regulamento, estarem ainda, ao tempo, em processo de reflexão e de experimentação, no âmbito do processo de desenvolvimento curricular da Uni-CV, assunto a ser retomando noutro capítulo.

O regulamento incide o seu âmbito nos cursos de licenciatura, pois que, no quadro da Uni-CV, deixaram de ser abertos cursos de bacharelato, continuando, entretanto, em funcionamento os que já existiam no âmbito dos institutos. Entretanto, ao abrigo do próprio Regulamento Geral Provisório dos Cursos de Graduação (doravante RGPCG), no seu artigo 70º, aplica-se a esses cursos de bacharelato os regulamentos anteriormente vigentes, na medida em que não contrariem o RGPCG.

Estamos perante um regulamento de grande densidade normativa, posto que contém 71º artigos, muitos dos quais de relativa extensão. Nem por isso deixa de ser um regulamento de carácter geral, optando por remeter certas matérias para regulamentos específicos, como os trabalhos científicos e os estágios de fim de curso (nº 4 do artº 15º), o Estatuto do Estudante e as Taxas Académicas (artº 69º).

Tratando-se de um regulamento de natureza abrangente, nele se consignam normas relacionadas com as diversas dimensões ou facetas do processo de realização dos cursos, nomeadamente: a gestão dos cursos, a cargo de uma Comissão de Coordenação de Curso; a definição dos conceitos, princípios e regras básicas do desenvolvimento curricular dos cursos, incluindo as avaliações; as matrículas, sua renovação e cancelamento; a planificação das actividades académicas e os horários; a mobilidade dos estudantes, etc.

Embora as normas reguladoras da concepção, gestão, implementação e avaliação dos cursos constituam, por sua natureza, decisões configuradoras do processo de desenvolvimento curricular dos mesmos cursos, na análise do RGPCG, que se segue, daremos maior relevância às opções mais

directamente relacionadas com o processo curricular, omitindo pormenores que pouco relevam à luz do objecto e natureza deste trabalho.

a) Gestão e regime de funcionamento dos Cursos

Em conformidade com o artigos 2º, cada um dos cursos de graduação é coordenado por uma Comissão de Coordenação de Curso, constituído por 3 a 5 membros e presidida por um professor, de preferência doutorado, denominado Coordenador de Curso, todos designados pelo Conselho Directivo, mediante parecer do Conselho Científico.

Destinados a diferentes públicos, os cursos de graduação funcionam em turnos matutino, vespertino, nocturno e misto, sendo este último “o regime em que os cursos podem ser oferecidos aos estudantes tanto no período matutino, vespertino como no nocturno, em função da natureza dos cursos, das conveniências da Uni-CV e ou das preferências dos estudantes” (artº 3º).

b) Sistema de créditos e calendário académico

Não tendo sido, à data da aprovação do RGPCG, legislada a matéria relativa ao sistema de créditos, o regulamento limita-se a prever a possibilidade de sua consagração, estabelecendo que “a organização e a conclusão dos cursos de graduação da Uni-CV obedecerão ao sistema de créditos, a implementar, nos termos a definir por lei, logo que sejam criadas as condições necessárias para o efeito” (artº 4º).

Enquanto não vigora o sistema de créditos, o ano lectivo dos cursos de graduação é organizado segundo um calendário académico, dividido por dois semestres, e compreende 30 semanas lectivas (artºs 5º e 6º)

c) Conceitos e referenciais de desenvolvimento curricular

A concepção de Desenvolvimento Curricular dos cursos de graduação é regulada nos artigos 7º a 9º do RGPCG. Assim, começa-se por explicitar que “os cursos da Uni-CV orientam-se segundo uma *concepção curricular baseada no desenvolvimento de competências*, associadas aos perfis de desempenho esperados dos diplomados no termo do respectivo percurso de formação”, clarificando-se, do mesmo passo, os conceitos assumidos, para efeitos do regulamento, a saber:

- i. O conceito de Currículo, que se refere “ao conjunto das aprendizagens consideradas necessárias, num determinado tempo e situação, organizadas numa estrutura e sequência definidas para um determinado processo formativo”;

- ii. O conceito de Competência, que “corresponde à capacidade para mobilizar e usar, de forma integrada e adequada, face a diferentes situações e contextos, conhecimentos formais, experiências e outros saberes adquiridos”;
- iii. O conceito de Desenho ou Estrutura Curricular, definido como o “esquema organizativo conceptualizador das unidades aprendizagens em que o currículo se organiza, em termos de sequência, distribuição temporal de áreas e unidades curriculares, espaços de integração”;
- iv. O conceito de Curso, como correspondendo à “trajectória formativa organizada, conducente à obtenção de um título académico que comprova um determinado perfil de saída (científico, investigativo, técnico, profissional ou outro)”;
- v. O conceito de Unidade Curricular ou Disciplina, entendido como “unidade de formação que configura um percurso de aprendizagem específico, coerente e finalizado, que se estrutura nos termos do parágrafo seguinte” (nºs 1 e 2 do artº 7º).

Ainda em termos de clarificação de conceitos básicos do desenvolvimento curricular, estabelece-se que “as unidades curriculares dos cursos da Uni-CV compreendem os seguintes elementos:

- a)O Programa – é a descrição detalhada dos objectivos e do conteúdo da unidade, curricular, as metodologias de ensino-aprendizagem, o regime de avaliação e, caso exigido, o regime de exame, a bibliografia e o cronograma;
- b)A Sinopse ou Ementa – é o resumo do conteúdo desenvolvido na unidade curricular;
- c)Os Pré-Requisitos – são as condições consideradas indispensáveis para a inscrição na unidade curricular, conforme o disposto no artigo 14º;
- d)A Frequência Mínima – é o item que indica o percentual mínimo de presenças exigido na unidade curricular, não podendo ser inferior a 50% nas aulas teóricas e 75% nas aulas práticas” (nº 3 do artº 7º).

Estes elementos devem, de acordo com o regulamento em apreço, constar do Catálogo dos Cursos de Graduação, com a excepção do Programa, que é definido pelo professor responsável pela unidade curricular/turma no período lectivo de seu oferecimento e, depois de apreciado e aprovado pela Comissão de Coordenação de Curso, é remetido ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Científico, para validação final, após o que deve ser divulgado no seio dos estudantes antes do início de cada período lectivo ou até ao primeiro dia de aula (cf. nºs 5 e 6 do artº 7º e artº 17º).

Quanto ao Catálogo dos Cursos de Graduação, o artº 9º define-o como “o documento que apresenta os planos de estudos dos cursos ministrados na Uni-CV”, dispondo que cabe ao Reitor aprová-lo, depois de ouvidos os presidentes dos Conselhos Directivos das unidades orgânicas.

O plano de estudos do curso é, nos termos do artº 8º, “composto pelo elenco das unidades curriculares que o integram”, com a indicação dos “prazos regular e máximo para a conclusão do curso”. Organiza-se mediante a distribuição, por período lectivo regular, das unidades curriculares que integram o curso, as quais “podem ter carácter obrigatório ou opcional dependendo de como estão inseridas no Plano de Estudos do curso”.

As unidades curriculares opcionais podem ser condicionadas ou livres. As unidades curriculares opcionais são condicionadas “quando constam de uma lista proposta pela Comissão de Coordenação do Curso e aprovada pelo Conselho Científico”, enquanto as unidades opcionais livres são assim consideradas “quando a opção é feita livremente pelos estudantes de entre as unidades curriculares dos cursos ministrados pela Universidade”.

Segundo o regulamento, são consideradas extracurriculares as “unidades curriculares que não constam como obrigatórias nem como opcionais no Plano de Estudos” Elas não repercutem na aprovação do estudante, o qual poderá, entretanto, requerer a sua inclusão no respectivo certificado ou histórico escolar. Dispõe ainda o RGPCG que “o estudante deve cumprir o Plano de Estudos correspondente à turma na qual ingressou”.

Ao regular as formas de conclusão dos planos de estudos (artºs 10º a 12º), o RGPCG estabelece que o plano de estudos de um curso pode ser organizado, para efeitos de implementação, “sob a forma de percursos e/ou variantes”, que são “núcleos específicos de unidades curriculares que devem ser concluídos além do núcleo de unidades curriculares que lhes são comuns”;

Um percurso caracteriza-se “por possuir um núcleo específico de unidades curriculares que se diferencia significativamente dos demais núcleos específicos do plano de estudos”, enquanto uma variante se caracteriza “por possuir um núcleo específico de unidades curriculares que não se diferencia significativamente dos demais núcleos específicos ou, caso não haja outros núcleos específicos no plano de estudos, do núcleo de unidades curriculares comuns”;

O percurso, havendo-o, deve “constar do anverso do certificado”, enquanto a variante poder “constar do verso ou do anverso do certificado, segundo critério definido uniformemente pelos serviços académicos”. Entretanto, “no anverso do diploma constará apenas o Percurso e/ou Variante concluídos em primeiro lugar pelo estudante”.

Dá-se ao estudante a faculdade de, nos períodos de matrícula ou da sua renovação, optar por um percurso e ou variante, ou pela sua troca, em conformidade com o que se dispõe no plano de estudos e no regulamento do curso.

No termo do curso, com a conclusão do respectivo plano de estudos, o estudante tem direito a que lhe sejam conferidos, a seu pedido, o Certificado, o Diploma e o Histórico do Curso

O artº 13º do RGPCG regula o caso específico da opção por língua estrangeira, nos casos em que os cursos oferecidos exigem que os estudantes façam tal escolha. Tal opção é feita no acto da “matrícula e consiste na escolha, pelo estudante, de uma das línguas estrangeiras de sua preferência, de entre as obrigatórias constantes de seu plano de estudos”. Uma vez feita a opção, o estudante deve cumprir integralmente todas as unidades curriculares que compõem a sua escolha, sendo-lhe dada, contudo, a possibilidade de alterar a opção feita nos períodos de matrícula ou de sua renovação.

O artigo 14º ocupa-se dos Pré-Requisitos, ou seja, das “condições consideradas indispensáveis para a inscrição nas unidades curriculares constantes do plano de estudos”, explicitando que o Pré-Requisito pode ser pleno ou parcial.

O Pré-requisito Pleno “consiste na unidade curricular ou no conjunto de unidades curriculares em que o estudante deve obter aprovação para poder frequentar outras unidades curriculares”, enquanto o Pré-requisito Parcial “consiste na unidade curricular ou no conjunto de unidades curriculares em que o estudante deve obter a frequência mínima prevista no regulamento (50% nas aulas teóricas e 75% nas aulas práticas) e a média final igual ou superior 7 (sete) valores, sem arredondamento, para se matricular noutra unidade curricular.

Os Pré-Requisitos exigidos para as unidades curriculares do curso de graduação devem constar do Plano de Estudos a que se sujeita o estudante.

d) Aspectos essenciais do processo de ensino-aprendizagem

Nos artºs 15º a 19º são regulamentados aspectos cruciais do processo de ensino-aprendizagem, como os contextos em que se realizam as aprendizagens das unidades curriculares, a frequência às aulas e a observância dos programas

Começa-se por definir as componentes essenciais do processo de ensino-aprendizagem das unidades curriculares, que variam em função dos contextos ou situações de aprendizagem:

- i. A componente teórica “expressa as horas de actividades definidas pela relação entre professores e estudantes, com a exposição e a discussão de conteúdos organizados sistematicamente, tendo em vista a aprendizagem compreensiva de realidades ou factos, conceitos e princípios”;
- ii. A componente prática “expressa as horas de actividades que envolvem efectivamente estudantes e professores, no desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem na perspectiva da sua aplicação ou experimentação, mediante a exploração de conceitos e princípios, métodos, técnicas e processos recomendáveis”;
- iii. A componente teórico-prática traduz-se na “combinação das actividades referidas nas alíneas anteriores, em que se processa a aprendizagem compreensiva de factos, conceitos e princípios, combinando-se ou alternando o desenvolvimento da base conceptual dos conteúdos com a exploração e experimentação dos métodos e técnicas de aprendizagem” (nº 1 do artº 15º)

Em seguida, explicitam-se as formas de que podem revestir-se as actividades teóricas e teórico-práticas, a saber:

- a) As Aulas, que são actividades desenvolvidas “mediante a interacção entre docentes e estudantes, durante uma unidade de tempo predeterminada, tendo em vista o cumprimento de objectivos de aprendizagem constantes do programa”;
- b) Os Seminários, que consistem em actividades destinadas a “organizar o trabalho de estudantes ou grupo de estudantes no estudo de um tema ou de um conjunto de temas afins, de modo a conseguirem um conhecimento aprofundado dos mesmos”;
- c) Os Ateliês, que compreendem “actividades destinadas a organizar a aprendizagem dos estudantes através da investigação, da pesquisa documental, da observação ou experimentação, da divulgação de trabalhos e do debate participado”;
- d) Os Colóquios, que “consistem na análise e discussão participadas de uma ou várias propostas previamente apresentadas, sobre um tema ou vários temas afins” (nº 2 do artº 15º)

Por outro lado, as actividades práticas podem revestir a forma de práticas laboratoriais ou oficinais, visitas de estudo, trabalhos de campo e estágios (nº 3 do artº 15º): (i) **as Práticas Laboratoriais ou Oficinais** são as actividades que envolvem a participação efectiva dos estudantes e professores, em tempo integral, “no desenvolvimento prático dos conteúdos, dentro de um ambiente adequado para esse fim, onde se incluem laboratórios científicos, experimentais, corporais e computacionais”; (ii) **as Visitas de estudo** consistem em actividades de observação directa de um ou mais objectos de estudo seleccionados e implicam a prévia definição dos roteiros, objectos, objectivos e métodos de trabalho; (iii) **os Trabalhos de Campo** correspondem às “situações de ensino-aprendizagem que decorrem, geralmente, ao ar livre ou exigem um esforço físico e mental por parte dos estudantes e docentes e cuja realização visa a obtenção de um resultado concreto”; (iv) **os Estágios** são actividades de ensino-aprendizagem que “têm como principal objectivo a aprendizagem do conteúdo funcional de uma determinada profissão, desenvolvendo-se, em geral, sob a supervisão de um docente ou profissional habilitado”. De acordo com o regulamento, os estágios, assim como os trabalhos científicos de fim de curso são objecto de regulamentação específica, como já referimos no início deste item.

Sem prejuízo dos aspectos acabados de referir, a organização do processo de aprendizagem pode, de acordo com o RGPCG, revestir as formas ou metodologias de Estudo Orientado, Estudo Autónomo e Estudo a Distância (nº 5 do artº 15º):

- “a) Estudo Orientado: é o campo que expressa as horas de actividades em que os estudantes desenvolvem, com relativa autonomia, os seus estudos, sob orientação e/ou supervisão de docentes, podendo incluir actividades artísticas, de pesquisa documental, estágio supervisionado, estudo dirigido, iniciação científica, realização de monografias e trabalhos de final de curso, trabalhos práticos e outras actividades definidas segundo o critério da Comissão de Coordenação do Curso;
- b) Estudo Autónomo: é o campo que expressa o número de horas semanais estimado para estudos complementares às actividades da unidade curricular, realizada de forma individual, consistindo em leituras, exercícios, estudos, práticas, treinos e outros, que visam garantir uma formação adequada nas habilidades em questão.

c) Estudo a Distância: é o campo que expressa as horas de actividades semanais não presenciais realizadas exclusivamente por mediação tecnológica, designadamente através da Internet e do Correio Electrónico, associadas a actividades teóricas, práticas ou de laboratório”.

Uma das formas de que se revestem as actividades do processo de ensino-aprendizagem é a frequência das aulas, que é regulada no artigo 16º, consignando-se que “a frequência das aulas teóricas não é obrigatória para os trabalhadores-estudantes e para estudantes inscritos para o exame de recurso”. No que se refere às aulas teórico-práticas e às práticas laboratoriais, dispõe-se que a frequência das mesmas “é obrigatória para os estudantes” que devem “ter uma presença pelo menos em 75% das actividades efectivamente realizadas”. Refira-se que, de acordo com o regulamento, é obrigatória a frequência das unidades curriculares com componente prática laboratorial em 75% das sessões, independentemente do regime de avaliação escolhido pelo estudante.

e) Papel dos docentes no processo curricular

Nos artºs 17º a 19º são reguladas algumas matérias relacionadas com a intervenção do docente no processo curricular, como os programas, os sumários e os relatórios de execução semestral.

Assim, além de elaborar os programas das respectivas unidades curriculares, como referimos acima, os docentes devem igualmente, de acordo com o regulamento em apreço, redigir, segundo modelo próprio, os sumários descritivos das matérias leccionadas, os quais “constituem, em cada ano lectivo, o desenvolvimento dos respectivos programas e a indicação das matérias obrigatórias para as provas”, pelo que “devem ser disponibilizados pelo professor, depois de cada aula, à secretaria, que se encarregará de encaminhar uma cópia à Biblioteca para arquivo ou consulta dos estudantes”.

Outrossim, o docente responsável por cada unidade curricular deve elaborar, no final de cada semestre lectivo, um relatório de avaliação do qual constem o “número de sessões de trabalho realizadas”, a discriminação do tipo de actividades lectivas (por ex., aulas teóricas, seminários) e outras actividades realizadas, bem como uma “análise crítica dos objectivos alcançados e não alcançados” e dos “conteúdos programáticos não abordados”, juntando, em anexo, uma cópia dos enunciados dos testes de frequência e dos exames da época normal e das pautas, além de outros elementos considerados pertinentes pelo Conselho Pedagógico.

O relatório de execução semestral das unidades curriculares é entregue à Comissão de Coordenação do Curso, que o aprecia, enviando-o, em seguida, ao Conselho Pedagógico até um mês após o termo do semestre lectivo, onde deve ficar arquivado, sem prejuízo de se facultar cópia do mesmo aos outros órgãos internos que o solicitem.

f) Inscrição nas unidades curriculares e cancelamento da frequência

Nos artigos 22º e 23º é regulamentada a inscrição dos estudantes nas unidades curriculares, estabelecendo-se, nomeadamente, que, com a excepção das unidades curriculares de opção, tal inscrição “é feita oficiosamente pelos serviços académicos, por ocasião da matrícula ou da respectiva renovação, em função do plano de estudos vigente à data do ingresso”. Fora destes casos, a inscrição é feita, a pedido do estudante ou procurador legalmente constituído, pela Direcção dos Serviços Académicos, sem prejuízo da possibilidade de alteração dessa inscrição no período fixado pelo Calendário Académico.

No que concerne às unidades curriculares de opção ou extracurricular, o RGPCG permite ao estudante a inscrição nas mesmas desde que tal seja autorizado pela respectiva Comissão de Coordenação do Curso. Segundo o regulamento, “as unidades curriculares frequentadas como extracurriculares constarão do histórico escolar do estudante e entrarão na determinação do seu rendimento”.

O artº 24º regula o cancelamento da frequência das unidades curriculares, referindo as circunstâncias em que tal acontece, a saber:

- “a) Quando constatada a ausência injustificada do estudante em todas as aulas das duas primeiras semanas do primeiro período lectivo do ano de ingresso;
- b) Quando o estudante não obtiver aprovação em nenhuma unidade curricular do Plano de Estudos de seu curso/percurso/variante em andamento, em algum dos 2 (dois) primeiros períodos lectivos regulares;
- d) Quando o estudante, tendo frequentado o número de períodos lectivos regulares previsto no Plano de Estudos de seu curso, não tiver condições de concluí-lo no prazo máximo, a fixar por deliberação do Conselho da Universidade”.

g) Planificação e horário das actividades lectivas

Nos artºs 29º a 31º, são definidas regras concernentes à planificação e ao horário das actividades lectivas, designadamente:

- i. A fixação, para cada unidade curricular, com base no Plano de Estudos e no Calendário Académico, do número de horas lectivas previstas, que podem organizar-se em sessões de uma ou mais horas;
- ii. A consideração do número de horas lectivas efectivamente realizadas com base nos respectivos sumários;
- iii. A obrigatoriedade de cumprimento de um número de horas lectivas não inferior a 75% do número horas lectivas previstas;
- iv. A faculdade de o Conselho Científico, por proposta da Comissão de Coordenação do curso, creditar ou não a unidade curricular que não registar a percentagem de horas lectivas referida;

- v. A possibilidade de algumas unidades curriculares serem ministradas em regime intensivo, caso tal for autorizado pelo Conselho Directivo, ouvidos o Conselho Pedagógico e a Comissão de Coordenação do Curso, no pressuposto de que esse regime não traz desvantagens pedagógicas, ser compatível com o plano de estudos em vigor e, em particular, não comprometer o seu integral cumprimento, com a observância do número mínimo de horas previstas para a leccionação das unidades curriculares;
- vi. A obrigatoriedade de cumprimento dos horários das actividades lectivas, ficando os docentes e discentes sujeitos aos respectivos regimes de faltas, em caso de ausência ou de atraso superior a dez minutos;
- vii. A delimitação do número de horas lectivas diárias, que não pode ser superior a seis horas, no caso de unidades curriculares respeitantes a um mesmo ano do respectivo plano de estudos, nem superior a quatro, nas aulas teóricas e nas aulas da mesma área científica, com a excepção dos casos de trabalhos de campo, de visitas de estudo e de aulas práticas de laboratório;
- viii. A delimitação do número de horas lectivas semanais, que não deve ser, em regra, superior a 28 horas;
- ix. A elaboração de horários segundo critérios pedagógicos e sob a supervisão da Comissão de Coordenação dos Cursos, devendo, nomeadamente, as aulas teóricas ter, de preferência, a duração de duas horas, e as aulas de cada curso concentrarem-se num dos períodos regulamentares.
- x. A obrigatoriedade de publicitação dos horários dos cursos.

h) Avaliação do rendimento académico

Nos artigos 32º a 59º, é definido, com detalhe, o regime de “avaliação do rendimento académico” dos alunos, de que destacamos os aspectos que se seguem:

“A avaliação da aprendizagem consiste na verificação dos conhecimentos e competências desenvolvidos pelo estudante em função dos objectivos preconizados nos programas” (artº 32º);

“ No processo de avaliação, o docente conduz-se de harmonia com os princípios da justiça, da igualdade, da imparcialidade e da transparência na aplicação dos critérios de avaliação (artº 33º);

“Os critérios de avaliação das unidades curriculares devem constar do programa proposto pelo docente” (artº 34º);

“A avaliação dos resultados do processo de aprendizagem traduz-se numa apreciação sintética designada “nota” ou “classificação” e expressa-se na escala numérica de (0) zero a 20 (vinte) valores”, devendo o estudante obter uma classificação final igual ou superior a 10 valores para ficar aprovado na unidade curricular” (artº 35º);

“A avaliação do processo de aprendizagem compreende os regimes de avaliação contínua e de exame”, cabendo ao estudante fazer a opção por um dos regimes e comunicá-la aos Serviços Académicos até um mês após a data e início da leccionação da unidade curricular. (artº 36º).

O regime de avaliação contínua, regulado no artº 37º, é entendido como “o processo que permite valorizar sistematicamente as competências e conhecimentos do estudante em relação a objectivos previamente estabelecidos”.

Na avaliação contínua, o estudante deve realizar as provas de avaliação estabelecidas pelo docente responsável pela unidade curricular, “havendo no mínimo duas provas de avaliação por semestre ou, no caso de unidades curriculares anuais, um mínimo de quatro provas realizadas ao longo do ano lectivo, resultando a classificação final da conjugação de todos os elementos da avaliação” apurados. Tais provas “poderão ser de natureza diversa”, em função da natureza ou especificidade de cada curso ou unidade curricular, incluindo nomeadamente provas escritas, desenvolvimento de temas, trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais, trabalhos de grupo escritos, orais ou experimentais, realização de projectos e resolução de problemas práticos.

Neste regime, como aliás, no de exame, a “avaliação e a consequente classificação serão sempre individuais, mesmo quando entre os elementos a apreciar houver trabalhos em grupo, os quais não poderão constituir elemento único de apreciação”.

O regime de exame (artº 38º) é entendido como “a realização de uma prova de avaliação efectuada no final da unidade curricular, com o objectivo de verificar se o estudante atingiu os objectivos fixados no respectivo programa”. Neste regime, o aluno é dispensado da frequência, bastando que se inscreva, para o efeito, junto dos Serviços Académicos, na data estipulada no Calendário Académico. Como dispõe o regulamento, “nos exames das línguas vivas as provas orais são obrigatórias, independentemente dos resultados das provas escritas”.

Deixando de lado pormenores relacionados com o calendário de avaliação, a falta de comparência às provas, os incidentes durante as provas, a anulação destas, a constituição e o funcionamento dos júris dos exames e outros pormenores da avaliação, que são objecto de regulação pelo RGPCG, realçamos, entretanto, as normas relativa à classificação nos exames e às transições de ano..

Assim, de acordo com o artº 47º, a classificação de exame final deve resultar de uma das seguintes situações: a classificação obtida numa prova, que pode ser escrita, prática ou oral; a classificação resultante da média ponderada de duas ou mais provas, caso a unidade curricular tenha sido objecto de exame em várias provas.

Às provas orais só podem ser admitidos os examinandos que tenham obtido na prova escrita (ou prática) uma classificação superior a sete valores. Delas ficam dispensados “os estudantes que obtiverem na prova escrita classificação igual ou superior a 10 valores”, com a excepção do caso de exame nas línguas vivas, em que a prestação da prova oral é obrigatória independentemente da classificação na prova escrita

De acordo com o artº 59º, “o rendimento do estudante no semestre ou ano é determinado mediante média aritmética das classificações obtidas nas diferentes unidades curriculares”, só podendo transitar de ano “se não reprovar em mais de quatro unidades curriculares semestrais ou duas anuais, caso existam”.

Por outro lado, dispõe o RGPCG que “a conclusão do curso obtém-se pela aprovação do estudante em todas as unidades curriculares do plano de estudos”, sendo a classificação final do curso resultante “da média aritmética das notas obtidas nas unidades curriculares do plano de estudos e nas unidades extracurriculares que o estudante tiver frequentado nos termos regulamentares”.

i) Mobilidade de estudantes

O RGPCG, nos seus artigos 60º a 62º, estabelece o regime de mobilidade de estudantes, contemplando tanto a que se realiza no quadro de protocolos com outras universidades ou instituições de ensino superior como a que tem lugar fora dessas convenções, através de Transferências, Reingressos, Entradas Horizontais e Mudanças de Cursos.

Assim, o Regulamento dispõe que os cursos de graduação da Uni-CV podem ser frequentados em regime de mobilidade, por estudantes de outras instituições de ensino superior nas condições previstas em protocolos específicos de cooperação, mas sem prejuízo das normas regulamentares aplicáveis a esses cursos.

Por seu turno, os estudantes da Uni-CV que frequentarem cursos ministrados por outras instituições de ensino superior, no âmbito de protocolos de colaboração, beneficiarão do reconhecimento das unidades curriculares ou habilitações concluídas naquelas instituições, para efeitos de continuação ou conclusão do respectivo plano de estudos ou de certificação de curso.

Outras formas de mobilidade podem ainda ser permitidas, a saber:

a) A transferência, que é o processo mediante o qual se aceita a inscrição de um estudante com matrícula válida numa outra instituição de ensino superior, com enquadramento no mesmo curso ou em curso equivalente;

b) O reingresso, que vem a ser “a admissão num curso de um estudante com matrícula no ensino superior nesse curso ou equivalente, na Uni-CV ou noutra instituição, após anulação da matrícula ou mais de dois anos sem frequência”;

c) A entrada horizontal, que consiste na “admissão de um estudante titular de um curso não conferente de grau”, para efeitos de conclusão da licenciatura, na mesma área, na Uni-CV;

d) A mudança de curso, que é entendida como “a admissão de um estudante num curso diverso daquele em que se encontra matriculado”, sendo de se referir que a cada estudante só pode ser concedida uma única mudança de curso durante a formação.

De acordo com o regulamento em apreço, os pedidos de reingresso, transferência, entrada horizontal e mudança de curso devem ser endereçados ao Presidente do Conselho Directivo, que os apreciará, caso a caso, tendo em conta o calendário académico interno e os critérios que em seguida vamos referir.

Com efeito, o acesso aos cursos da Uni-CV através das diferentes formas de mobilidade deve processar-se “mediante a atribuição de equivalências às unidades curriculares concluídas, por deliberação do Conselho Científico e a requerimento do interessado”, no pressuposto de que se verificam, cumulativamente, as seguintes condições: existência de vagas, selecção em concurso e similitude de programas e de carga horária.

A selecção é feita mediante a “seriação dos candidatos, por ordem decrescente”, tendo em conta a similitude de programas e de carga horária das unidades curriculares, bem como os critérios de “maior número de unidades curriculares equivalentes efectuadas e, em caso de empate, a maior média das unidades curriculares validadas”.

O RGPCG prevê o seu desenvolvimento, em diversas matérias, por regulamentos específicos, de entre os quais mencionamos o Regulamento de Estágio Técnico-Científico e o Regulamento dos Trabalhos de Fim de Curso, aprovados e implementados no ano lectivo 2010/2011.

4.7. Regulamento dos Cursos de Pós-graduação

Como se refere no capítulo anterior, anteriormente à criação da Universidade de Cabo Verde, praticamente não houve ofertas autóctones de cursos de pós-graduação, posto que as escassas iniciativas registadas traduziram-se em cursos ministrados e certificados por outras instituições universitárias, segundo os seus próprios regulamentos, desempenhando as instituições nacionais acolhedoras (ISE, ISCEE) funções de natureza essencialmente logística.

Daí que, com a criação da Uni-CV, se mostrasse necessário avançar com uma regulamentação, ainda que provisória, dos cursos de pós-graduação, tanto mais que, já no quadro da associação com institutos públicos de ensino superior, a universidade pública já se lançara na implementação de cursos de mestrado, como via para elevar o nível de qualificação de seus docentes, bem como de outros quadros nacionais, criando, outrossim, a base para a formação de doutores.

Foi o que se fez através da pela Deliberação N°7/2008, de 13 de Junho, do Conselho de Estratégia e Governo, que aprova o Regulamento Provisório dos Cursos de Pós-graduação da Universidade de Cabo Verde (RPCPG), do qual passamos a destacar os seguintes aspectos:

a) Sistema ECTS e duração dos cursos

O RPCPG adoptou, na configuração curricular dos cursos de mestrado, o sistema ECTS (*European Credit Transfer System*), estabelecendo que tais cursos perfazem um total de 120 ECTS e têm a duração de quatro semestres, sendo dois de natureza curricular e dois dedicados à preparação de uma dissertação ou de um projecto de intervenção especialmente escritos para o efeito. Confere-se, entretanto, aos estudantes que optarem apenas pela conclusão da parte escolar do Mestrado o direito a uma certificação de Pós-Graduado (cf. n°s 1 a 3 do art° 2°).

Esta opção pelo sistema de créditos, ao tempo não acolhida pela legislação nacional, deveu-se, ao que tudo indica, ao facto, anunciado por ocasião do lançamento das ofertas de mestrado, de os cursos serem realizados em parceria com outras universidades, em geral portuguesas, com a possibilidade de dupla titulação académica em vários casos (pela Uni-CV e pela universidade parceira).

Quanto aos cursos de Doutoramento, o RPCPG dispõe que a sua duração mínima é de seis semestres, destinados, caso necessário, à frequência de disciplinas e seminários e, em regra, à realização de uma investigação com vista à elaboração de uma tese (n° 4 do art° 2°).

b) Condições de funcionamento e conclusão dos cursos

Dada a diversidade de públicos-alvo, o RPCPG dispõe que os cursos de pós-graduação tanto podem ser realizados em período diurno como no nocturno, bem como sob as formas modular e intensiva.

Consagra ainda outras condições de conclusão dos cursos quando estabelece que: a dissertação de Mestrado e a tese de Doutoramento só podem ser apresentadas, respectivamente, depois de o estudante concluir, com aprovação, a parte curricular ou cumprir todos os requisitos respeitantes à aprovação nas disciplinas e à frequência dos seminários do respectivo plano de estudos, se tal for exigido (art° 3°).

No artigo 12° é definido o regime de prescrições, nos termos do qual “a parte curricular dos cursos de Pós-Graduação terá de estar terminada até um ano após a primeira inscrição no Curso”; só são admitidas duas inscrições em cada disciplina dos Cursos de Pós-Graduação; permite-se, excepcionalmente, ao estudante de um curso de Mestrado ou Doutoramento que suspenda,

temporariamente, a sua matrícula, com plena cessação das actividades académicas, em qualquer fase do respectivo curso, por prazo global não superior a um ano.

Cada estudante dispõe do prazo de trinta dias subsequentes à data de conclusão do seminário de Metodologia de Investigação ou, na sua falta, no prazo fixado pela Pró-Reitoria da Pós-Graduação, para propor à Comissão de Curso ou, na sua falta, aos Serviços Académicos “o tema, o orientador e o plano de trabalho para a dissertação ou tese”, devendo o tema da dissertação ou tese enquadrar-se, obrigatoriamente, numa das linhas de investigação do curso. Tanto a aprovação como a rejeição do plano de trabalhos devem ser comunicadas, por escrito, ao estudante pela Comissão de Curso ou, na sua falta, pela Pró-Reitoria da Pós-Graduação, no prazo de duas semanas após a sua entrega, com a devida fundamentação, dispondo o estudante de duas semanas para fazer nova apresentação do plano. Em caso de aprovação, o estudante deve fazer o registo do tema, do nome do orientador e do plano de trabalho aprovado nos Serviços Académicos, inscrevendo-se para a elaboração da dissertação ou da tese, consoante o caso, nas condições e prazos superiormente determinados (artº 13º).

c) Orientação científica das dissertações e teses

Deixando de lado a parte referente ao processo de candidaturas para a frequência dos cursos, regulada nos artºs 4º a 7º e 10º, importa referir que preparação das dissertações e teses deve ser efectuada sob a orientação científica de um professor da Universidade de Cabo Verde ou, caso tal for aceite pelo conselho científico, por um docente de outro estabelecimento de ensino superior, nacional ou estrangeiro. Sendo, em regra, facultativa a existência de um co-orientador, o RPCPG dispõe que a sua existência é obrigatória quando o orientador for externo à Universidade de Cabo Verde, caso em que o co-orientador deve pertencer a esta última. Tanto o orientador como o co-orientador, quando exista, são designados pelo Conselho Científico, o qual pode permitir a sua substituição em casos devidamente justificados, “sempre por proposta do candidato e, salvo circunstância justificada, mediante aceitação expressa do ou dos designados” (artº 8º)

d) Avaliação da parte curricular

No que se refere à avaliação da parte curricular, o artº 9º dispõe que a forma e modalidade de sua realização “são fixadas pelo docente de cada disciplina e seminário”, devendo, entretanto, observar as regras constantes do regulamento, nomeadamente: (i) a sua tradução numa “escala quantitativa de 0-20, com a respectiva classificação em termos qualitativos e conceptuais”, tal como

é discriminado no corpo do artigo; (ii) a reprovação dos estudantes com a classificação de menos de 10 valores na disciplina ou seminário a que as avaliações digam respeito.

e) Gestão dos cursos

A gestão de cada curso, em conformidade com o artº 11º, pode ser confiada, em caso de necessidade, a uma Comissão de Curso, constituída por três docentes que nele leccionam, os quais elegerão o respectivo Director, cometendo-se a esse órgão colegial a responsabilidade de fazer o acompanhamento científico, técnico, pedagógico e administrativo e, nomeadamente, as seguintes competências, que são exercidas com a assistência técnica e logística dos Serviços Académicos e Serviços Administrativos:

- “a) Elaborar estudos e pareceres sobre questões de organização, estrutura, conteúdos curriculares e de funcionamento do Curso;
- b) Assegurar e acompanhar o funcionamento regular do Curso;
- c) Exercer outras competências que lhe vierem a ser cometidas pelos regulamentos ou deliberações dos órgãos competentes da Uni-CV”.

f) Processo de apresentação e julgamento das dissertações e teses

Nos artºs 14º a 18, o RPCPG define as regras relativas ao processo de apresentação e entrega das dissertações e teses, à nomeação dos júris e ao julgamento das mesmas, de entre as quais cabe realçar que:

(i) A nomeação dos júris é feita por despacho reitoral, de entre doutorados, devendo, no caso dos júris de doutoramento, haver, pelo menos um Professor Associado ou Titular, sem prejuízo da possibilidade de ser indicado um especialista de notório saber, estranho ao corpo docente da Uni-CV;

(ii) Na composição do júri de Mestrado, um dos membros titulares, no mínimo, deverá ser estranho ao programa de Pós-Graduação e à Unidade pertinente e, na composição do júri de Doutoramento, dois membros titulares, no mínimo, deverão ser estranhos ao programa de Pós-Graduação e à Unidade pertinente;

(iii) A arguição deve fazer-se sempre em sessão pública, que não deverá exceder três horas, no caso da dissertação de Mestrado, e cinco horas, no caso da tese Doutoramento;

(iv) Em conformidade com os resultados da deliberação do júri, feita em sessão secreta, mediante votação nominal, é considerado “Aprovado” ou “Recusado” o candidato que tiver obtido ou não voto favorável da maioria dos examinadores, podendo atribuir-se ao candidato aprovado as classificações de Bom, Bom com Distinção e Muito Bom;

(v) O júri deve apresentar relatório de seus trabalhos à Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

g) Certificação dos cursos

A certificação dos cursos de pós-graduação é regulamentada no artº 19º, no qual se dispõe que: “a conclusão, com aprovação, das disciplinas e seminários da parte curricular do curso de Mestrado dá direito à atribuição de um diploma de Pós-Graduação Lato Sensu”; os cursos de Mestrado e de Doutoramento, concluídos mediante a aprovação das correspondentes dissertações e teses, são certificados por uma Carta Magistral e uma Carta Doutoral, respectivamente.

4.8. Regulamentos dos Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes

Considerando a necessidade de se preencher, provisoriamente, a lacuna decorrente do facto de os Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes não ter sido objecto de uma legislação específica, o Conselho da Universidade decidiu, pela Deliberação de 19 de Fevereiro de 2010, aprovar o Regulamento Geral Provisório dos Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes da Universidade de Cabo Verde (CESP) e o Regulamento Provisório da Formação em Contexto de Trabalho dos CESP, de modo a enquadrar os cursos que já vinham funcionando desde o ano lectivo 2008/2009.

Com efeito, os Estatutos da Uni-CV prevêem a realização de cursos de formação profissionalizante ou de pós-secundária curta, mas, na falta de outro quadro legal mais adequado, tais cursos só poderiam ter lugar segundo o figurino previsto no regime Jurídico Geral de Formação Profissional, que não responde cabalmente às especificidades desse projecto de formação da Uni-CV, concebido no quadro geral de formação universitária, como explicitaremos no capítulo seguinte.

Haveria, pois, que garantir as condições para o funcionamento e a certificação dos cursos, até à adopção desse quadro legal, que ainda não se encontra desenvolvido. Com efeito, apesar de o Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio, que revê a Lei de Bases do Sistema Educativo, prever a institucionalização dos Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes, não conferentes de grau de licenciatura, permanece a lacuna de estes cursos não terem sido regulamentados pelo Governo.

A base legal da criação e funcionamento dos CESP é, pois, problemática, impondo-se a necessidade de se superar esta situação.

Os regulamentos em apreço inspiram-se nos regulamentos existentes na Uni-CV, designadamente o dos cursos de graduação, salvaguardando as especificidades dos CESP em termos de natureza, duração e da formação em contexto de trabalho, sendo notória a preocupação de conciliar as necessidades de qualificação e inserção profissional, a curto prazo, com as possibilidades de prossecução da formação ao nível da licenciatura, em áreas afins, mediante a

concessão aos diplomados, para o efeito, de créditos em algumas unidades curriculares do respectivo CESP.

Em suma,

A criação da Uni-CV, no seguimento de uma experiência de cerca de três décadas de ensino superior em Cabo Verde, representou, em termos de modelo conceptual, estruturação orgânica e opções normativas, um salto qualitativo no processo de evolução do ensino superior público em Cabo Verde.

Tendo em conta o referido nos itens precedentes, conclui-se que os principais documentos oficiais da Uni-CV consagram opções basilares para o desenvolvimento e a afirmação de uma universidade pública capaz de traduzir e implementar, de forma autónoma, a sua missão de, através das actividades do ensino, da investigação e da extensão, contribuir para o desenvolvimento sustentável de Cabo Verde, não obstante alguns sinais indiciadores da tentativa de empresarialização e de condicionamento político da instituição.

Nos referidos documentos, estão, outrossim, traduzidos conceitos e referenciais importantes para o processo de desenvolvimento curricular e, em geral, das actividades académicas na Uni-CV. Importa, contudo, averiguar de que modo e em que medida as opções e as referências matriciais da Uni-CV são, efectivamente, implementadas, para que a universidade pública corresponda, com sucesso, à missão para que foi criada. Disso nos ocuparemos no capítulo subsequente, em que analisaremos, através de diversas perspectivas, a experiência curricular da Universidade.

CAPÍTULO VI - EXPERIÊNCIA CURRICULAR DA UNI-CV NOS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO (2006-2011)

Tendo em conta, por um lado, as referências matriciais para a concepção e implementação das actividades académicas da Uni-CV, tais como missão, princípios, valores, funções e atribuições da universidade, plasmados nos Estatutos, e, por outro, as directivas e orientações para o desenvolvimento curricular, que foram objecto de análise nos itens anteriores, pretendemos, neste capítulo, descrever, analisar e compreender em que medida todo esse referencial foi tido em devida consideração na actuação concreta da universidade, traduzindo-se em experiências consistentes de desenvolvimento curricular na universidade pública.

Na análise dessa experiência, começaremos por fazer uma breve referência ao ponto de partida, ou seja à situação prevalecente, no domínio curricular, à data da criação da Universidade de Cabo Verde, para, em seguida, abordarmos, em sucessivos subcapítulos: a concepção inicial do desenvolvimento curricular na universidade pública, com a assistência de especialistas; o funcionamento dos órgãos da academia responsáveis pela concepção, gestão e seguimento das actividades académicas; a evolução do número e da qualificação dos efectivos docentes, enquanto elemento factores decisivos na promoção da qualidade das actividades académicas; evolução das ofertas formativas da Uni-CV, no quadro do esforço desenvolvido para o cumprimento da sua missão; análise das percepções de diversos intervenientes no processo curricular no seio da Uni-CV (dirigentes, docentes e alunos), sobre aspectos cruciais desse processo e a qualidade das actividades académicas; a visão de dirigentes representativos do mercado de trabalho sobre a qualidade da formação ministrada pela Uni-CV.

1. O ponto de partida do processo curricular na Uni-CV

No capítulo IV, abordámos diversos aspectos relacionados com o percurso e o desempenho académico das diferentes instituições públicas de ensino superior, que se sucederam, ao longo de quase três décadas, marcando, de forma decisiva, o panorama do ensino superior em Cabo Verde, vindo, depois, a integrar-se, na sua maioria, na universidade pública, em finais de Novembro de 2006, tendo trazido à tona, a par dos reconhecidos sucessos alcançados, um conjunto de elementos críticos das opções e práticas formativas e curriculares registadas ao longo dos anos. Passamos a destacar, resumidamente, os principais pontos fortes e pontos fracos da realidade curricular prevalecente no ensino superior público à data da institucionalização da Universidade de Cabo Verde, com base nos dados cursivos e de perspectiva analisados no capítulo IV e tendo em conta novas evidências

empíricas, que, adiante explicitaremos, de modo a evidenciar os traços mais marcantes do ponto de partida da experiência curricular da Uni-CV.

Assim, como aspectos positivos que os dados empíricos analisados no capítulo IV permitem evidenciar, referimos:

a) O facto de os cursos de formação de professores do ensino secundário, ministrados, essencialmente, pelo CFPE e pelo ISE e, pontualmente, pelo ISECMAR, terem provido o sistema educativo de docentes qualificados nas principais áreas disciplinares para a viabilização da aposta na democratização do acesso ao ensino secundário, contribuindo, do mesmo passo, para o aumento progressivo da procura do ensino superior;

b) A circunstância de os cursos superiores ministrados nas áreas das engenharias e tecnologias, ligadas, sobretudo, ao sector da marinha mercante (pelo ISECMAR), nos domínios da gestão e da contabilidade (pelo ISCEE) e no sector agrário (pelo INIDA), a par de cursos não especificamente voltados para o ensino, realizados pelo ISE, sobretudo nos últimos anos de funcionamento deste instituto, terem contribuído, positivamente, para o aumento da formação autóctone de quadros em áreas cruciais para o desenvolvimento do país;

c) O facto de os cursos ministrados terem sido concebidos em função das necessidades imediatas de inserção de quadros qualificados na vida activa, evidenciando, assim, a pertinência socioeconómica da formação;

d) O reconhecimento por diversos sectores da sociedade cabo-verdiana da qualidade satisfatória dos quadros formados pelas instituições públicas de ensino superior antecessoras da Uni-CV.

Interessa, contudo, salientar um conjunto de elementos críticos ou menos bem conseguidos da experiência formativa e das práticas curriculares verificadas no período anterior à criação da Uni-CV, posto que deveriam constituir desafios a serem enfrentados e vencidos, no quadro da universidade pública, de modo a que esta pudesse corresponder cabalmente à missão e aos fins para que foi criada. Nesta perspectiva, e tendo em conta as evidências empíricas abordadas no capítulo IV, cabe destacar o seguinte:

a) A centralização, ao nível governamental, dos poderes de decisão em matéria do currículo, ao abranger não apenas a faculdade de criação de cursos e de definição dos respectivos planos de estudos mas a própria aprovação ou homologação dos currículos ou programas curriculares, ainda que por proposta de órgãos das instituições de ensino superior público, limitava a autonomia destas no processo de deliberação curricular. Por outro lado, a autonomia científica e pedagógica das instituições ao nível da gestão e da implementação dos currículos prescritos resultava seriamente limitada pela ausência de capacidades endógenas de produção científica, em particular, dos recursos bibliográficos, na base dos quais se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, os quais eram, assim, importados do exterior, sobretudo de instituições universitárias portuguesas, de onde, por efeito de arrastamento,

eram igualmente decalcados os programas de estudo e até mesmo os planos de estudo, sem quaisquer ou com raríssimas adaptações.

c) A concepção do currículo numa perspectiva restrita, limitada aos planos de estudo e, por vezes, aos programas das disciplinas, e como uma questão técnica, entregue aos especialistas, levava as instituições de ensino superior e os agentes docentes a conformarem-se com o que lhes restava, a saber: a transmissão e a avaliação do saber incorporado nos currícula;

d) A predominância de cursos destinados à formação de professores, embora traduzindo a necessidade de qualificação de docentes para o sistema de ensino, deixou de corresponder às necessidades de qualificação dos quadros nacionais para os diversos sectores de desenvolvimento;

e) A predominância de cursos de bacharelato no elenco das ofertas formativas, embora se justificasse no contexto inicial, em virtude, por um lado, da necessidade de se dar uma resposta rápida às necessidades do país e, por outro, do grande deficit de especialização do corpo docente das instituições, deixou de corresponder à necessidade de preparação de quadros altamente qualificados para a inserção competitiva e vantajosa no mercado, mormente quando se tem em consideração a concorrência de licenciados formados no estrangeiro. Daí que, em alguns casos, as próprias instituições tivessem apostado nas licenciaturas, procurando, ao mesmo tempo, formas de propiciar aos seus bacharéis a conclusão das suas licenciaturas, através da frequência de um ciclo complementar de estudos, seja no próprio país (sobretudo no ISE), seja no exterior;

f) A reduzida expressão, nomeadamente em termos de frequência, dos cursos nas áreas das engenharias e tecnologias, que se limitavam aos bacharelatos ministrados pelo ISECMAR, em S. Vicente, reproduzia a estrutura desequilibrada da procura das áreas científicas e tecnológicas de opção a nível do ensino secundário, situação que tem a ver, por um lado, com a carência de ofertas formativas dessa natureza, a nível do ISE, e, por outro lado, com a persistência de deficits crónicos de preparação dos alunos nas áreas disciplinares das ciências exactas;

g) A ausência quase absoluta de ofertas de cursos de formação pós-graduada representou uma forte limitação na formação de quadros altamente qualificados no e para o país, além de se traduzir na manutenção dos défices de qualificação de docentes em exercício nas instituições, apesar da existência de iniciativas individuais de especialização de vários docentes, com maior ou menor apoio institucional;

h) A concentração quase absoluta das actividades académicas na função do ensino, com pouca expressão a nível da extensão e, sobretudo, da investigação, foi uma das características marcantes das IESP, e ficou a dever-se a factores vários, como a existência de um fraco índice de docentes com os graus de mestre e de doutor, a pouca tradição de investigação, a dependência excessiva (e, por vezes, total) de docentes em regime de tempo parcial, com pouca disponibilidade ou mesmo capacidade para a realização de actividades para além do ensino;

j) Alguns dos constrangimentos ao desafio de promover a qualidade do ensino superior em Cabo Verde prendem-se com os persistentes défices no perfil de entrada no ensino superior, com maior ênfase nas áreas de Matemática, Física, Química e Língua Portuguesa, facto evidenciado, sobretudo, com a introdução generalizada das provas de acesso pela Uni-CV, ainda no quadro da associação com os institutos públicos de ensino superior. A esta situação não estarão alheias, por um lado, as limitações do processo de ensino aprendizagem, tanto nos níveis secundário e básico, como nas próprias instituições de formação superior e média (que formam docentes para esses níveis), e, por outro, a tendência para os melhores alunos procurarem formação no exterior, devido ao peso dos critérios de classificação na selecção dos alunos bolseiros;

k) Um indicador preocupante do desempenho da maioria das instituições, designadamente do ISE e do ISECMAR, é revelado pelo considerável défice de eficácia interna das mesmas, evidenciado pelo facto de os alunos concluírem os cursos para além do número de anos previsto para o efeito, sobretudo no ISECMAR, em que cada curso de bacharelato, de 3 anos, era concluído, em média, durante cinco anos. Esta situação tem sido associada aos défices de perfil de entrada e às limitações inerentes ao desempenho das próprias instituições, como referimos na alínea precedente, sendo ainda agravada, no caso do ISECMAR, pelo facto de, em muitos casos, se registarem rácios muito baixos de alunos por turma, com evidentes implicações nos custos da formação.

Cerca de um ano após a criação da Uni-CV, o relatório de uma Equipa Técnica Curriculista constituída por Alarcão, Roldão e Cardoso (2007, p. 2) dava conta de alguns dos pontos fracos acabados de referir, aludindo a “um conjunto de problemas de natureza curricular” existentes a nível do ensino superior público e que tinham a ver, fundamentalmente, com:

- “A relevância dos cursos no contexto cabo-verdiano, alguns com duvidosa empregabilidade e procura;
- A sua sustentabilidade geracional e financeira devida, em grande parte, ao baixo rácio professor/aluno, motivado pelo reduzido número de alunos;
- A escassez de recursos humanos, qualificados a nível de doutoramento, nalgumas áreas de formação;
- A duração variável dos cursos (3, 4 e 5 anos);
- A discrepância de carga horária entre os diferentes cursos;
- O excessivo número de disciplinas por semestre (nalguns casos chega a 8);
- O número elevado de horas de aula por semana (nalguns casos chega a 28);
- A pouca explicitação relativa às linhas estruturantes dos cursos (que evidenciem critérios de inclusão de disciplinas no plano de estudos, dêem visibilidade ao seu contributo para os objectivos do curso, considerem o seu peso relativo, esclareçam sobre a razão da sua localização no plano de estudos);
- A falta de justificação das componentes de formação, nomeadamente estágios, projectos, monografias;
- A escassa informação sobre metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação das aprendizagens;
- A inexistência de um padrão de apresentação dos cursos”.

Em outro documento da ETC, dá-se conta da existência, a nível dos institutos, “de disciplinas da mesma área de especialidade em diferentes cursos, com conteúdo programático semelhante, mas com diferentes cargas horárias e diferentes designações” (Documento síntese da Missão Preparatória, 2007, p. 2).

Outrossim, da consulta de vários documentos de arquivo da Reitoria da Uni-CV e das antigas unidades associadas, ISE e ISECMAR, constata-se: (i) a diversidade de perspectivas de concepção curricular dos cursos, bem patente nas diferenças de formato, duração, carga horária dos cursos e unidades curriculares e opções de fim de curso (estágios e projectos, monografias e defesa dos respectivos relatórios, avaliação final dos trabalhos); (ii) a existência de incongruências diversas nos documentos de prescrição curricular, como sinopses e programas desactualizados em termos de conteúdos e, sobretudo, de bibliografias; (iii) a desarticulação horizontal e vertical de conteúdos programáticos de unidades curriculares afins, evidenciada pelo inadequado doseamento de matérias, lacunas e ou repetições desnecessárias; (iv) o défice de recursos bibliográficos e de software adequado; (v) a inexistência de investigação (pura e aplicada).

2. A concepção inicial do Desenvolvimento Curricular na Uni-CV

A criação da Universidade de Cabo Verde, segundo um modelo que se considerou mais de acordo com as melhores tradições e tendências de desenvolvimento das universidades no contexto mundial, deveria, necessariamente, traduzir-se na concepção de novas opções de política curricular que, ao mesmo tempo, tivessem em conta a necessidade de apreensão e transformação, em bases científicas, da realidade do país, numa interpretação autónoma do projecto ou desígnio nacional de desenvolvimento, conciliando-se, assim, tão harmonicamente quanto possível, as dimensões universal e local do conhecimento científico.

2.1. As opções gerais constantes dos documentos oficiais da Uni-CV

As referências gerais da política curricular da Universidade de Cabo Verde constam dos textos oficiais que traduzem a concepção genética da universidade pública, designadamente o Documento de Estratégica da Comissão Instaladora da Universidade e os Estatutos da Uni-CV, nos quais vêm consignados a missão, os fins estratégicos, os valores, as áreas científicas, as instâncias de deliberação e gestão, os princípios e normas gerais por que se orienta o processo de desenvolvimento institucional da universidade pública, tal como tivemos oportunidade de abordar noutro capítulo, pelo que nos escusamos desenvolver neste local. Cabe, contudo lembrar algumas linhas de força dessas opções que se encontram plasmadas na missão, nos fins e nos valores essenciais assumidos pela Uni-CV, constantes dos artºs 3º e 5º dos respectivos Estatutos, a saber:

a) A assunção da universidade como centro de criação, difusão e promoção da cultura, ciência e tecnologia, mediante a articulação do ensino e da investigação (fundamental e aplicada), de modo a potenciar o desenvolvimento humano, como factor estratégico do desenvolvimento sustentável do país.

b) A promoção do desenvolvimento humano numa perspectiva de integralidade, que releve as dimensões científica, técnica, ética, social e cultural;

c) A orientação segundo o paradigma da busca incessante de padrões elevados de qualidade;

d) A promoção da capacidade empreendedora da sociedade cabo-verdiana, mediante a capacitação dos recursos humanos nas áreas prioritárias do desenvolvimento;

e) A prestação de serviços diversificados à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca;

f) A contribuição para a modernização do sistema educativo cabo-verdiano a todos os níveis, designadamente através da pesquisa, adopção e disseminação de novas metodologias de ensino e de promoção do conhecimento, tirando partido das Tecnologias de Informação e Conhecimento (TIC).

g) A defesa e a promoção dos valores da liberdade e excelência académicas, de autonomia na prossecução da missão e dos fins estatutários, de qualidade (vista em termos de relevância, equidade e abordagem por competências), de empreendedorismo, sustentabilidade e internacionalidade (esta entendida em termos de inserção em espaços regionais e mundiais de qualidade de excelência do ensino superior e ciência).

Face a estas exigências estatutárias e às lições colhidas da experiência anterior, a estratégia e as práticas de formação no quadro da Uni-CV teriam de conhecer mudanças profundas, a todos os níveis, de modo a que as actividades académicas pudessem traduzir-se em propostas curriculares fundamentadas e em práticas de actuação à altura das necessidades de desenvolvimento do país, correspondendo, em suma, à missão confiada à universidade pública.

Desde logo, e dando seguimento às propostas constantes do Documento de Estratégia da Comissão Instaladora da Uni-CV (2005), foram assumidas pela direcção da Uni-CV, em diversos documentos²¹, algumas opções de natureza estruturante, a saber:

a) A aposta nos cursos de graduação referentes do grau de licenciatura, com o consequente desaparecimento gradual dos cursos de bacharelato, sem prejuízo da continuidade, até ao seu término, da formação entretanto iniciada;

b) A reconfiguração dos currículos dos cursos de licenciatura já iniciados, com a assistência de curriculistas e outros especialistas, de modo a suprir lacunas e incongruências detectadas nos respectivos currículos, sem prejuízo da manutenção da duração prevista no início da formação (5 anos);

c) A configuração dos novos cursos de licenciatura a serem abertos, doravante com a duração de quatro anos e obedecendo a orientações curriculares mais condizentes com as opções e os valores propugnados pela Uni-CV, mediante a assistência técnica de curriculistas e especialistas disciplinares;

²¹ Cf., entre outros: Desenvolvimento Curricular na Uni-CV - Documento base de trabalho, de Alarcão & outras (2007); Deliberações do Conselho da Universidade e do Conselho de Estratégia e Governo, (Uni-CV (2007, 2008).

d) A revisão e o alargamento das áreas científicas de cobertura das licenciaturas, de modo a alargar-se o leque das ofertas formativas e a corresponder às necessidades de desenvolvimento, social e cultural do país em vários domínios;

e) O investimento na pós-graduação, especialmente a nível do Mestrado, visando a formação de quadros altamente qualificados, contribuindo, por um lado, para o desenvolvimento da massa crítica e das competências de que o país carece e, por outro, para elevação do nível de qualificação dos docentes da Uni-CV;

f) A oferta de cursos superiores de curta duração, de pendor profissionalizante (cursos de estudos superiores profissionalizantes), em domínios onde se verifiquem maiores carências no mercado, conferindo-se aos diplomados a possibilidade de prosseguirem a formação ao nível da licenciatura, na área correspondente, mediante a atribuição de créditos para o efeito.

2.2. A tradução das opções estratégicas da Uni-CV pela Equipa Técnica Curriculista

Como referimos acima, para assistir tecnicamente a Uni-CV na concepção e implementação das actividades de desenvolvimento curricular dos cursos de graduação, traduzindo, adequadamente, os princípios, valores e opções constantes dos textos oficiais, designadamente nos Estatutos da universidade pública, a direcção desta recorreu à colaboração profissional de uma Equipa Técnica Curriculista (ETC), bem como de vários especialistas de áreas disciplinares.

Quando se analisa o Relatório da Missão da Equipa Técnica Curriculista, de 19 de Novembro de 2007, constata-se a preocupação dessa equipa no sentido de, desde o início, traduzir os princípios, valores e opções constantes dos documentos oficiais da Uni-CV, a que fizemos referência.

Com efeito, a ETC fez questão de salientar nesse relatório (Alarcão & outras, 2007a, pp. 2 e 3), que “o processo de reconfiguração dos cursos no contexto do novo cenário (universitário) e a configuração dos novos cursos estão balizados pelas linhas estratégicas definidas pela Uni-CV”, a saber:

- a) O enquadramento dos cursos “nas áreas estratégicas da Uni-CV, definidas em função das linhas de desenvolvimento da sociedade e sustentadas pelas áreas científicas matriciais (...);”;
- b) A definição de “perfis profissionais de saída” com previsível inserção dos diplomados no mercado de trabalho;
- c) A salvaguarda da “qualidade científica e pedagógica” da formação, com base na “relevância das competências visadas”, na “actualidade e pertinência de conteúdos e metodologias”, na qualificação dos docentes e na existência de recursos e equipamentos de suporte às actividades de ensino e investigação;

- d) O princípio da “sustentabilidade financeira e geracional dos cursos”;
- e) A generalização das “Licenciaturas de 4 anos”, com uma “carga horária entre 2600 a 2800 horas de contacto e de trabalho, organizadas em semestres”;
- f) A concepção de uma “formação de banda larga, facilitadora de percursos de formação flexíveis”;
- g) A organização da “formação baseada em troncos comuns e especializações”;
- h) A “creditação do trabalho do estudante”, incluindo o tempo destinado a aulas, ao estudo (independente), à realização de projectos e outras actividades, ao estágio, à tutoria e à avaliação;
- i) A previsão, para as licenciaturas, de uma “carga horária semanal não superior a 24 horas (num dos documentos fala-se em 24-26) ”;
- j) A “utilização das TIC como reforço da interacção professor/aluno e aluno/aluno”.

Constata-se, efectivamente, que as linhas de orientação de carácter mais geral, constantes das quatro primeiras alíneas, correspondem às concepções genéticas de universidade plasmadas nos principais textos oficiais da Uni-CV, especialmente nos Estatutos, nomeadamente no que tange: (i) à **missão** conferida à Uni-CV de “potenciar o desenvolvimento humano, como factor estratégico do desenvolvimento sustentável do país” (nº 1 do artº 3º); (ii) aos **fins da Universidade**, como os de “fomentar actividades de investigação fundamental e aplicada que visem contribuir, de forma criadora, para o desenvolvimento do País” e “promover a capacidade empreendedora da sociedade cabo-verdiana, contribuindo para a capacitação dos recursos humanos nas áreas prioritárias do desenvolvimento” (alíneas b) e c) do nº 2 do artº 3º); (iii) aos **valores essenciais**, como a excelência e a qualidade - a que se associam, entre outros, os princípios da relevância e da abordagem por competências -, o empreendedorismo e a sustentabilidade (artº 4º).

Por outro lado, as linhas de orientação de carácter mais específico, em que a ETC se baseou para a (re)configuração dos cursos, traduzem a preocupação, reflectida nos termos de referência definidos para a sua missão, de uniformizar um conjunto de parâmetros de organização curricular dos cursos de graduação da universidade pública, com o desaparecimento dos bacharelatos nas novas ofertas formativas, a redução das licenciaturas de 5 para 4 anos, a racionalização dos processos de formação e do tempo curricular e a utilização do potencial das TIC, tendo em conta a realidade nacional e algumas tendências actuais de formação universitária no plano internacional.

2.3. A preparação do trabalho de concepção do Desenvolvimento Curricular e as principais premissas estabelecidas

De acordo os termos de referência acordados com a ETC²², esta deveria trabalhar com os docentes nacionais no processo de reconfiguração curricular dos cursos em funcionamento, na configuração dos currículos das novas ofertas formativas e, enfim, no delineamento das bases em que deveria processar-se o desenvolvimento curricular na universidade pública.

Tendo presentes estas premissas, os docentes das principais áreas científicas e disciplinares das duas principais unidades associadas da Uni-CV (ISE e ISECMAR) constituíram-se em grupos técnicos nacionais, ficando a ETC incumbida da coordenação científica geral, nos termos constantes do quadro seguinte:

Quadro 35- Funções dos grupos de trabalho e da equipa técnica curricularista

FUNÇÕES	
Grupos técnicos nacionais	Equipa técnica curricularista
<ul style="list-style-type: none">- Analisar os cursos existentes (com apoio da equipa técnica)- Definir o quadro de competências- Proceder à reconfiguração e desenho da matriz de novos cursos (com apoio da equipa técnica e de especialistas internacionais das diferentes áreas do conhecimento)- Fazer interface com as unidades pedagógicas das IES associadas	<ul style="list-style-type: none">- Orientar a análise da oferta formativa incidindo na organização e gestão do currículo- Formular propostas de linhas estratégicas orientadoras da reconfiguração dos cursos existentes e da concepção dos novos cursos

Fonte: “Documento de base de trabalho” (Alarcão & outras, 2007b, 2007, p.2):

Tal como refere o “Documento de base de trabalho” (*Ibid.*, p.3), na procura de uma “matriz identitária” que, inserindo a Uni-CV no contexto das instituições de ensino superior a nível mundial, tivesse em devida conta a sua missão, que lhe confere característica própria, importava trabalhar-se na reconfiguração dos cursos existentes e na configuração dos novos cursos segundo “uma matriz curricular de base”. Esta deveria, de acordo com o mesmo documento (*Ibid.* p.3), inserir-se na filosofia subjacente aos termos de referência definidos pela Uni-CV, nos quais se inserem os seguintes resultados esperados:

- “(i) Qualidade da educação e das formações superiores, em termos tais que se garanta a sua adequação às exigências de desenvolvimento nacional e o reconhecimento das qualificações cabo-verdianas a nível nacional e internacional;
- (ii) Investigação e desenvolvimento de nível internacional que coloque o país na rota do conhecimento, abra oportunidades de cooperação internacional e permita contribuir para o desenvolvimento nacional;
- (iii) Relevância da intervenção na sociedade que assegure o reconhecimento da sua valia educativa, social e cultural, valorize o seu contributo para o reforço do tecido económico e aprofunde a cultura e identidade cabo-verdianas”.

Conforme foi proposto pela ETC, no mesmo documento (*Ibid.*, pp. 2 e 3), “o desenvolvimento da matriz curricular e, posteriormente, dos planos curriculares assenta-se em duas noções fundamentais: a noção de currículo enquadrado na perspectiva crítica e a noção de competências”. Com efeito, salienta o documento, “o modo como estas duas noções são entendidas influencia as

²² Cf. Termos de Referência e Contratos com a Equipa Técnica Curricularista e Especialistas de áreas disciplinares. Praia: Arquivos da Uni-CV (2007/2008).

tomadas de decisão relativas a: definição de objectivos para o curso; selecção de conteúdos; identificação de contextos e actividades de ensino e aprendizagem e recursos que as apoiam; papéis do professor e do estudante; processos de avaliação”.

A assistência técnica ao processo de desenvolvimento curricular na Uni-CV deveria decorrer, ainda segundo o Documento de base de trabalho (*Ibid.*), em três etapas, a saber:

- Primeira etapa: levantamento e análise da oferta formativa existente e definição das linhas orientadoras dos processos de reconfiguração e configuração dos cursos;
- Segunda etapa: orientação da organização curricular (definição de competências, selecção de conteúdos, organização de planos de estudo, identificação de estratégias de formação e avaliação) nas unidades associadas, com a colaboração de consultores internacionais da área científica;
- Terceira etapa: orientação e acompanhamento do processo de desenvolvimento curricular na Universidade de Cabo Verde e suas unidades orgânicas.

Os documentos disponibilizados para nossa consulta (e que adiante citaremos no respectivo contexto) revelam que a Equipa Técnica Curriculista, bem como diversos especialistas de áreas científicas específicas prestaram um importante contributo no delineamento do processo de desenvolvimento curricular da Uni-CV, ainda que se deva lamentar que, sobretudo por factores de ordem logística, como veremos adiante, não tenha sido possível assegurar-se a continuidade dessa promissora colaboração técnica.

Assim, a ETC não pôde realizar senão duas missões: uma Missão Preparatória, realizada de 23 a 28 de Setembro de 2007, da qual se produziu um “Documento síntese”, e uma Missão de Trabalho, entre 24 de Outubro e 7 de Novembro de 2007, de que dá conta o seu Relatório de 19 de Novembro de 2007.

De acordo com o “Documento síntese”, a Missão Preparatória consistiu na realização de um encontro informal com o Reitor e de vários encontros de trabalho com os membros da equipa reitoral responsáveis pela graduação e pelas inovações pedagógicas. Apesar da sua natureza propedêutica e exploratória, esta missão não deixou de ser relevante, pela proficuidade das trocas de impressões, pela preocupações, opções e prioridades identificadas, bem como pelo levantamento de documentação pertinente (normativos, planos de estudos e programas, relatórios e estudos e dados estatísticos).

Dos assuntos discutidos, passamos a mencionar as seguintes conclusões preliminares, retidas, sob a forma de constatações e perspectivas de trabalho, no “Documento síntese” (Alarcão & outras, 2007c, pp.1-3):

a) No ano lectivo de 2008/09, “pretende-se o lançamento dos cursos segundo nova organização e gestão curricular”, após a experimentação, no ano 2007/08, em relação ao ISE, de uma “estratégia de

alinhamento para permitir algum ajustamento dos *curricula* já existentes, sem que disso tenha resultado a reconfiguração de qualquer curso” (*Ibid.*, p.1);

b) A actividade de (re)configuração dos cursos deve ser orientada de modo a ter em devida consideração: (i) “uma nova abordagem curricular que permita redefinir os planos de estudo e programas” no sentido de “dar maior visibilidade às disciplinas de formação básica” e, deste modo, “promover uma formação científica sólida” a partir da qual poderão estabelecer-se “ramos de especialização”, de entre os quais os de formação docente; (ii) a necessidade de “potenciar novas metodologias que impliquem o estudante do ensino superior no seu processo de formação (autonomia, questionamento, responsabilização)”; (iii) uma “especial atenção ao contexto cabo-verdiano” no processo de desenvolvimento curricular, de modo a que as necessidades locais e as especificidades económicas e sociais do país sejam adequadamente traduzidas nas opções de política formativa; (iv) o reforço da “componente científica” dos currículos dos cursos de formação de professores do ensino secundário, nas correlativas áreas de especialidade, porquanto tal componente parece ser menos aprimorada que a “componente pedagógica-didáctica” (*Ibid.*, p.1);

c) A investigação científica, enquanto componente fundamental de qualquer universidade, apresenta-se, para a Uni-CV, como “uma questão central na medida em que o país é ainda inexpressivo neste domínio”. Assim, propõe-se o incremento da investigação geral/aplicada e a assunção da actividade de investigação como uma dimensão integrante da prática docente, dentro do binómio “professor-investigador” (*Ibid.*, p.1);

d) As disparidades constatadas nos currículos dos cursos, como a existência de “disciplinas da mesma área de especialidade em diferentes cursos, com conteúdo programático semelhante, mas com diferentes cargas horárias e diferentes designações”, como mencionámos acima, devem ser objecto de análise, “com o sentido de se procurar rentabilizar os custos-benefícios e harmonizar a oferta de formação com a contratação docente, seja por instituto, seja numa lógica de integração profissional que proporcione aos docentes o exercício da sua profissão em mais que uma UA, dependente do alinhamento da(s) disciplina(s) que lecciona, passando da qualidade de professor desta ou daquela instituição de formação para a de docente da Uni-CV” (*Ibid.*, p. 2);

e) No quadro da reorganização dos processos de ensino-aprendizagem, deve-se potenciar o “sistema de vídeo-conferências” e proceder ao “alinhamento temporal das aulas”, de modo a “permitir que, em casos específicos, sejam ministradas aulas sob regência de um professor-titular, apoiado por monitores”, propiciando assim o acompanhamento das mesmas em outras IES, com ganhos ao nível da “qualidade da oferta de formação” e da “rentabilização dos recursos humanos, financeiros e de tempo de leccionação” (*Ibid.*, p.3).

De realçar ainda que a missão permitiu ponderar os cenários possíveis do processo de (re)configuração dos cursos para o ano lectivo 2008/2009, tendo em conta a necessidade de se

imprimir a esse processo a celeridade que se tornava mister, o constrangimento de haver momentos distintos do arranque do ano lectivo, no ISE (Outubro) e no ISECMAR (Março), e a imprescindibilidade de uma abordagem curricular aprofundada. Concluiu-se no sentido de se “uniformizar/alinhar o ano lectivo universitário,” tendo como início “o mês de Setembro de 2008, para todas as instituições do ensino superior público”, e de o ISECMAR “abrir um número mínimo de cursos em Março” (do ano lectivo 2007/2008), preparando-se para, no quadro do seu novo estatuto, lançar as novas ofertas formativas, devidamente configuradas, em Setembro de 2008, por ocasião do arranque do ano lectivo uniformizado (Alarcão & outras, 2007c, p. 3)

Outras questões foram ainda ponderadas, tendo sido retidas, já no “Documento síntese” (*Ibid.*, p. 4), algumas opções, para efeitos de tradução no processo de desenvolvimento curricular: (i) as licenciaturas devem ser objecto de alinhamento, tendo em vista, nomeadamente, a salvaguarda do reconhecimento internacional deste grau e a obtenção de equivalências para efeitos de continuidade dos estudos, tanto na União Europeia como em outros contextos; (ii) a duração das licenciaturas deve passar a ser de 4 anos, pois as condições materiais e humanas não recomendam que, no imediato, passe a ser de três anos; (iii) “a formação docente deve ser uma intenção presente em todas as actividades decorrentes do processo de desenvolvimento curricular, numa lógica de formação na acção potenciada pela orientação e o acompanhamento dos grupos de trabalho nacionais na resolução das tarefas”.

Em termos de operacionalização do processo curricular, concluiu-se que, além da assistência da ETC, “a integração das competências específicas no perfil de competências do diplomado da Uni-CV implica o apoio de especialistas” a serem mobilizados “cirurgicamente” pela Reitoria (*Ibid.*, p. 4). Ficaram ainda a cargo da Reitoria a constituição dos grupos nacionais e a definição das tarefas de que os mesmos se deverão ocupar para além dos períodos de realização das missões da ETC e dos especialistas.

Recomendou-se, outrossim, a adopção de um estatuto para o trabalhador-estudante, de modo a permitir que este possa prosseguir os estudos em condições que não dificultam o funcionamento das instituições.

Após a Missão Preparatória, seguiu-se, em Outubro/Novembro de 2007, a Missão de Trabalho da ETC, a que nos referimos acima, cujos resultados foram profícuos, como se pode concluir da análise do respectivo Relatório, não obstante o seguinte reparo feito pela própria equipa técnica, no mesmo relatório:

“Era intenção da ETC trabalhar, logo aquando da primeira visita, com elementos das equipas técnicas, de modo a poder iniciar um processo baseado em informação sustentada, continuidade e estabilidade. Tal não sucedeu, por razões que a Reitoria esclareceu, nomeadamente por não se encontrarem ainda constituídos os grupos técnicos. Assim, a visita de trabalho envolveu, para além de reuniões com a equipe reitoral, dois ateliês (no ISE/ Praia e no ISECMAR /Mindelo) com docentes que a Reitoria pensa poderem vir a desempenhar um papel importante no processo de desenvolvimento curricular” (Alarcão & outras, 2007a, p.14)

Não obstante, importa analisar-se o Relatório e outros documentos produzidos pela ETC, posto que, apesar de as missões não terem tido a continuidade, que era mister, o trabalho realizado serviu de referência conceptual e metodológica para a prossecução, ainda que com óbvias limitações, de actividades de (re)configuração das ofertas formativas da Uni-CV, que constituiriam o ponto forte do trabalho subsequente.

2.4. Resultados do trabalho desenvolvido com a assistência da ETC

De acordo com o Relatório e demais documentos elaborados pela ETC, podemos destacar, como principais resultados do trabalho de concepção do desenvolvimento curricular: a formação e o envolvimento de competências nacionais (docentes); a elaboração das propostas de perfil dos diplomados; a elaboração de um referencial teórico da actividade de desenvolvimento curricular dos cursos; a elaboração do quadro metodológico para a (re)configuração dos cursos de graduação.

2.4.5. A formação e o envolvimento de competências nacionais

A ETC não perspectivou a sua actuação numa lógica dirigista e de substituição dos dirigentes e docentes nacionais, postura que, de resto, não corresponderia aos termos de referência acordados com a direcção da Uni-CV, mas sim na perspectiva de valorização das competências nacionais. Assim, procurou contribuir para a

“formação dos docentes em contexto de trabalho”, no quadro dos “seguintes princípios: “acompanhamento pautado por uma abordagem baseada em desafios e apoios; disponibilização /intercâmbio de documentos e instrumentos de trabalho; respeito pelos contextos histórico-culturais e enquadramento na cena internacional; questionamento provocador de reflexão e reconstrução; envolvimento alargado dos docentes como os principais actores na construção da nova universidade” (Alarcão e Outras, 2007a, pp.13-14).

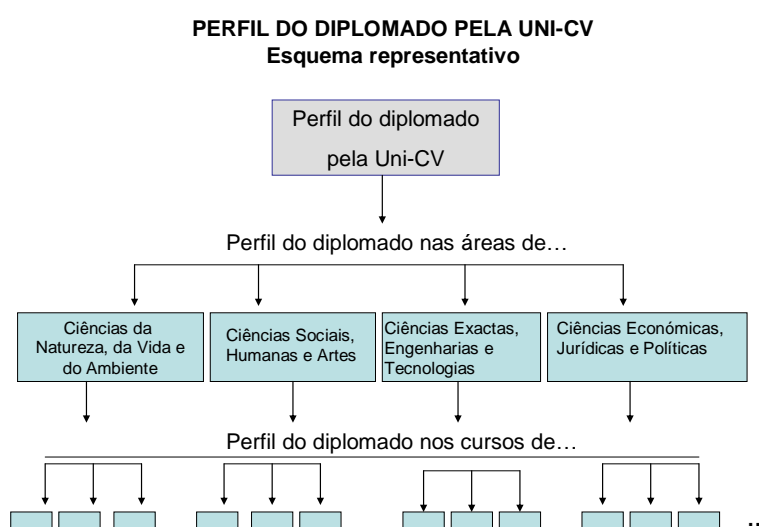
É assim que, durante a sua missão de trabalho, além de reuniões com a equipa reitoral, a ETC realizou, dois ateliês com os docentes de Santiago e de S. Vicente, “que a Reitoria pensa poderem vir a desempenhar um papel importante no processo de desenvolvimento curricular” (*Ibid.*, p.14). Nestes ateliês, foram abordados, entre outros, três temas centrais, a saber:

- “Perfil do diplomado (geral e por áreas)”, de cuja discussão resultaram as propostas de perfil já referidas;
- “Clarificação dos conceitos centrais no presente Processo do Desenvolvimento Curricular”, nomeadamente sobre o currículo e competência(s), tendo como texto de suporte o “Documento Conceptualizador do Desenvolvimento Curricular na Uni-CV”;
- “Linhas orientadoras do desenvolvimento curricular”, que constam do “Documento operacionalizador da (re)configuração dos cursos da Uni-CV” (*Ibid.*, p. 14).

2.4.6. A elaboração do perfil dos diplomados da Uni-CV

Com base no enquadramento institucional propiciado pela análise dos documentos oficiais da Uni-CV, e tal como refere o Relatório da equipa de Alarcão & outras (2007a, p. 3), “a ETC deu início ao processo de desenvolvimento curricular dos novos cursos, em que se incluem também os cursos reconfigurados”. Esse processo envolvia um conjunto de actividades relacionadas com as diferentes fases do mesmo processo, a saber: “a definição de uma matriz identitária do diplomado pela Uni-CV sobre a qual se constroem as matrizes por área de formação e por curso (Fig. 1); o desenvolvimento dos currículos de formação; a identificação de mecanismos de monitorização e qualidade”.

Figura 1-Perfil do diplomado da Uni-CV



Fonte: Relatório de Alarcão & outras, 2007a, p. 3.

Como salienta ainda o relatório da ETC (*Ibid.*, pp. 3-4), “no processo de desenvolvimento curricular em curso, privilegia-se um currículo orientado para o desenvolvimento de competências”, opção que se insere “nas tendências actuais dos sistemas de ensino, incluindo o superior, e numa atitude de aproximação entre a formação e a inserção no mercado do trabalho”.

A partir desta opção, e de acordo com o relatório de Alarcão e outras (*Ibid.*), tratou-se de elaborar uma proposta de matriz identitária do diplomado da Uni-CV, através de um processo participado, que decorreu nos mencionados ateliês, com a seguinte **metodologia**: (i) apresentação e discussão, em plenário, dos quatro grandes domínios de competência (conhecimento, comunicação, atitudes, aprendizagem ao longo da vida) que deveriam enformar o perfil geral do diplomado; (ii) elaboração das propostas de perfil do diploma em grupos de trabalho dos docentes participantes em

cada um dos ateliês; (iii) trabalho da ETC sobre os perfis propostos pelos grupos com vista à elaboração de uma proposta de perfil de síntese do ateliê; (iv) discussão da proposta de perfil de síntese, em plenário de cada ateliê; (v) elaboração, pela ETC, do perfil de síntese, resultante da reelaboração das duas propostas produzidas nos dois ateliês.

Da interacção havida entre a ETC e os docentes das duas unidades associadas, resultou a elaboração de proposta de perfil global do diplomado pela Uni-CV que, de acordo com o relatório em apreço (*Ibid.*, p. 5), deve ser tomada como “referente para as fases do Desenvolvimento Curricular subsequentes”.

Como assinala o mesmo relatório, com base na proposta de perfil global do diplomado, deu-se início à elaboração, ainda nos ateliês, das propostas de perfil dos diplomados para três das quatro áreas de conhecimento e de formação da Uni-CV previstas nos Estatutos (Ciências Exactas, Engenharias e Tecnologias; Ciências da Natureza, da Vida e do Ambiente; Ciências Humanas, Sociais e Artes), salvo na da Área das Ciências Económicas, Jurídicas e Políticas, porquanto a ETC não pôde trabalhar com os docentes desta área. Deste modo, a elaboração do perfil do diplomado desta área de conhecimento ficou adiada para outra oportunidade, sempre no entendimento de que esta actividade seguiria, entretanto, a metodologia adoptada para os restantes casos.

Como dá conta o Relatório da ETC, procedeu-se à elaboração das propostas para os perfis de diplomados das demais áreas científicas, designadamente:

a) A área de Ciências Exactas, Engenharias e Tecnologias, que se caracteriza, fundamentalmente, “pelo domínio de conhecimentos, metodologias e atitudes conducentes ao desenvolvimento de competências para (a) observar, analisar e experimentar e (b) conceber, executar e gerir projectos” (*Ibid.*, p.7);

b) A área das Ciências da Natureza, da Vida e do Ambiente, que tem como característica fundamental o “domínio de conhecimentos, metodologias e atitudes conducentes ao desenvolvimento de competências para (a) observar, analisar e experimentar e (b) intervir e argumentar, com base em conhecimentos científicos perante situações sociais, ambientais e culturais” (*Ibid.*, p. 9).

Quanto à área das Ciências Humanas, Sociais e Artes, o relatório dá conta da “dificuldade encontrada no ateliê realizado no ISE (...)” para a elaboração de um só perfil de diplomado, em virtude da “abrangência e heterogeneidade epistemológica” da mesma (*Ibid.*, pp. 9), pelo que se propôs a sua subdivisão segundo dois cenários:

1º) O primeiro cenário, sobre o qual a ETC trabalhou, consistiu na subdivisão dessa área em duas, com base nas quais se procedeu à elaboração das propostas de perfis dos diplomados:

(i) A subárea das Ciências Humanas, Sociais e Educação, “que se caracteriza fundamentalmente pelo domínio de conhecimentos, metodologias e atitudes conducentes ao desenvolvimento de competências para (a) observar, analisar e interpretar a realidade actual nas suas dimensões sincrónica,

diacrónica e perspectiva e (b) intervir no desenvolvimento do país através da educação e formação, com base em conhecimentos científicos” (*Ibid.*, p.11);

(ii) A subárea das Línguas e Artes, “que se caracteriza fundamentalmente pelo domínio de conhecimentos, metodologias e atitudes conducentes ao desenvolvimento de competências para (a) comunicar em contextos multilinguísticos e multiculturais e (b) compreender a realidade multicultural nas suas linguísticas, literárias e culturais, com base em conhecimentos científicos” (*Ibid.*, p.13);

2º) O outro cenário consistiu em manter a área de Ciências Humanas, Sociais e Artes, mas com a consideração de três sub-perfis de diplomados: Ciências Humanas e Sociais; Educação e Artes; Línguas. Como assinala o relatório da ETC, não se chegou a elaborar uma proposta concreta sobre este cenário, que, entretanto, deveria retomar elementos comuns constantes do primeiro cenário.

Da análise comparada das propostas de perfil global e dos perfis específicos das áreas de conhecimento, constata-se que “algumas dimensões mantêm-se inalteradas, dado o seu carácter de transversalidade”, motivo pelo qual “foram propositadamente repetidas para evidenciar o que é comum e salientar o que é específico”- salienta o relatório em apreço (*Ibid.*, p. 5).

Entretanto, como preconizava a ETC, no seu relatório (*Ibid.*, p. 5), os “perfis mais específicos, pela sua própria natureza, implicam o envolvimento de especialistas das várias áreas, pelo que as propostas elaboradas terão a sua finalização no âmbito dos Grupos Técnicos (em constituição) ”.

2.4.7. A elaboração de um referencial teórico da actividade de desenvolvimento curricular

O “Documento Conceptualizador do Desenvolvimento Curricular na Uni-CV” (DCDC), elaborado pela ETC, em Outubro de 2007, constitui um referencial teórico do Projecto de Desenvolvimento Curricular da Universidade, que, conforme assinala as autoras, baseia-se na “concepção de currículo orientada para o desenvolvimento de competências, associadas aos perfis de desempenho esperados dos diplomados dos diferentes cursos”, no quadro de um “processo de transformação/criação de currículo, que integra a reconfiguração curricular de cursos existentes e a construção de novos currículos para áreas de formação a criar”, nas suas dimensões “instituída” e “instituinte”, que são respectivamente: a elaboração dos planos de estudos (que são a “face enunciada” do currículo) e as diversas fases que se seguem no processo de implementação do currículo, “integrando as metodologias, as lógicas organizativas, as práticas pedagógico-didáticas e organizacionais onde o seu sucesso se jogará, ou seja, as “dinâmicas de acção que permitam dar vida a esse currículo instituído” (Alarcão & outras, 2007d, p.1).

A fim de permitir que esse processo se desenvolvesse no quadro de um diálogo sustentado e coerente, o documento trata de esclarecer os diferentes sentidos das terminologias utilizadas e dos

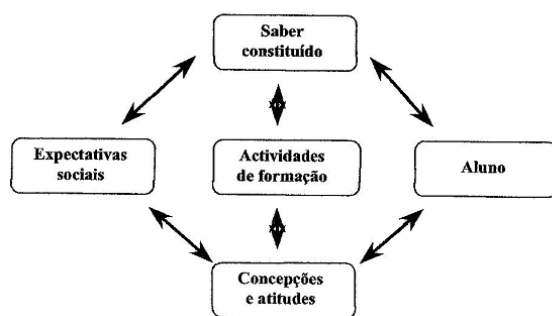
conceitos que lhes correspondem, de entre os quais se destacam os de *currículo e competência*, de *currículo e plano de estudos*.

Como esclarece o DCDC (*Ibid.*, p. 1), suportando-se num dos trabalhos de Alarcão (2004, p. 9), o plano de estudos é apenas uma das várias opções possíveis de “concretização operativa de um determinado *currículo*”, enquanto o *currículo* tem a ver com “o conjunto das aprendizagens visadas ao longo de um determinado processo formativo” e que pode ser desenvolvido através de diversas matrizes organizativas - planos de estudo. Quanto ao conceito de competência, refere-se ao “conjunto de elementos, componentes ou potencialidades que a pessoa consegue mobilizar para agir, em circunstâncias reais, manifestando adaptação aos contextos situacionais”.

Como refere o DCDC (Alarcão & outras, 2007d, pp.1-2), o que está em causa nos currículos que a Uni-CV pretende reconfigurar, a partir das situações previamente existentes, ou criar de raiz, a partir das novas situações, é justamente: “a natureza do conjunto de aprendizagens pretendidas; a sua coerência face às finalidades pretendidas; os procedimentos metodológicos e organizativos mais adequados para a sua consecução; a avaliação das aprendizagens”.

Relevando a importância de, nesse processo, e através de um trabalho em conjunto, serem tomadas “decisões teoricamente fundamentadas e adequadas à realidade de Cabo Verde e à sua plena afirmação na comunidade académica internacional”, as autoras do DCDC propõem, como referentes do desenvolvimento curricular, os que constam da figura seguinte, que expressa a interacção sistémica que se estabelece e se desenvolve nas actividades formativas: expectativas sociais/saber constituído/aluno/concepções e atitudes, como o ilustra a figura seguinte.

Figura 2-Referentes do desenvolvimento curricular:



Fonte: Alarcão, 2004, p. 7; Fig.3, apud Alarcão & outras, 2007d, p. 2.

Partindo do facto de que a opção por um currículo orientado por competências já é assumida nos textos oficiais da Uni-CV, o documento sustenta que a organização do currículo de cada curso se orientará pelo perfil de competências esperado do respectivo diplomado, a partir das quais se desenvolvem, de forma articulada, as actividades que se prendem com: (i) a escolha de unidades curriculares e respectivos conteúdos; (ii) sua organização e sequenciação; (iii) metodologias de trabalho; (iv) avaliação a ser promovida.

Assim, o perfil de competências do diplomado constitui-se como “um referencial prévio da construção do currículo de cada curso, que por sua vez se constrói a partir do referencial comum que dará ao diplomado pela Uni-CV a sua marca identitária” (Alarcão & outras, 2007b, p. 2).

A organização do desenho curricular que dá forma ao currículo de cada curso (enquanto “conjunto de aprendizagens necessárias ao respectivo diplomado para a finalidade social pretendida”), e que se traduzirá depois no plano de estudos que vier a ser decidido, pode assumir, segundo o documento em apreço, diversas orientações que têm sido teorizadas e experimentadas, designadamente:

a) “O currículo centrado nos conteúdos”, que corresponde à organização clássica, baseada na matriz disciplinar;

b) “O currículo centrado no aluno/sociedade”, em que a organização do currículo se orienta no sentido de traduzir as necessidades do aluno e/ou da sociedade em que aquele se insere;

c) O “currículo centrado em problemas”, em que a organização do currículo é encarada como um projecto aberto articulado em torno de problemas a resolver;

d) O “currículo temático”, em que a construção do currículo é feita em torno de grandes temáticas transversais e agregadoras (*Ibid.*, p. 3).

Consoante a ênfase colocada nos resultados ou nos processos de aprendizagem, assinala o DCDC, os currículos são também tipificados, respectivamente, como currículo centrado em produtos e currículo centrado em processos.

Atendendo ao tipo de finalidade que privilegiam, os currículos são ainda classificados, de acordo com o DCDC, do seguinte modo:

- a) Currículos por objectivos, que tiveram grande voga nas décadas de 1960 e 1970, orientados para finalidades muito específicas de natureza geralmente técnica, passíveis de ser trabalhadas pelo treino e feedback;
- b) Currículos dirigidos para o desenvolvimento humanista da pessoa, valorizando os processos e deixando os resultados em aberto para cada percurso individual - currículos de orientação personalista;
- c) Currículos estruturados em torno de resultados e processos, centrados nas finalidades ligadas ao desempenho e ao uso do saber em contexto, com integração do conhecimento, das técnicas e da experiência – currículos por competências” (Alarcão & outras, 2007d, p.3).

Advertindo para a necessidade de, no processo de construção real de currículos, tais tipologias serem encaradas “como modelos de referência a ter em conta, mas não como formatos rígidos a adoptar, e muito menos a impor”, os autores do documento assinalam que, cada vez mais, “se evitam as opções dicotómicas”, optando-se, antes, por “currículos que incorporem valências de várias destas tipologias, tendo em vista a necessidade de preparar para a complexidade do mundo actual” (*Ibid.*, p. 3).

Assim, tendo em conta a filosofia global dos currículos que decorre dos documentos produzidos pela Uni-CV, a ETC propõe que, para a sustentação do processo curricular, sejam articuladas as seguintes opções:

- “Currículos centrados nas necessidades dos utilizadores (indivíduos e sociedade cabo-verdiana) e, para isso, mobilizadores de sólido conhecimento científico (universal);
- Currículos orientados por referenciais de competências, correspondentes aos perfis de diplomado da Uni-CV e dos respectivos cursos;
- Currículos integradores de processos e resultados, à luz das competências visadas” (*Ibid.*, p. 4).

2.4.8. A elaboração do quadro metodológico para a (re)configuração dos cursos

Quanto ao “Documento operacionalizador da (re)configuração dos cursos da Uni-CV” (DORC), de 2007, este apresenta-se como “documento de trabalho” e, como tal, contém, linhas orientadoras de natureza operativa do processo de (re)configuração dos cursos.

Assim, o documento apresenta as principais questões a que se deverá responder nesse processo, à luz de um conjunto de indicadores, como os princípios estruturantes, a definição do perfil de diplomado, o perfil de entrada, os objectivos do curso, os planos de estudo, as metodologias de formação e avaliação e a monitorização do desenvolvimento curricular do curso.

Tendo presentes os princípios da relevância, da consistência científica e pedagógica e da sustentabilidade ou exequibilidade, o documento chama a atenção para a necessidade de se questionar:

- “- Qual a pertinência do curso na conjuntura actual e previsivelmente futura das necessidades cabo-verdianas em termos de relevância social?
- Qual a sua inserção nas áreas estratégicas da Uni-CV?
- Qual a actual e previsível qualificação dos docentes relativamente às áreas científicas do curso no sentido de oferecer credibilidade ao curso e permitir a articulação formação/investigação que caracteriza uma instituição universitária?
- Que sustentabilidade financeira para o funcionamento do curso?” (Alarcão & outras, 2007e, p.1).

Com efeito, assinala-se no documento, é em função das respostas obtidas para estas perguntas que se deve identificar os cursos a reconfigurar e avaliar da necessidade e oportunidade de criação de novos cursos.

Considerando que a Uni-CV pretende “identificar um perfil para os seus graduados que constitua uma matriz geral de competências sobre a qual se edificarão os perfis por curso”, o documento questiona acerca das competências que o futuro graduado deverá demonstrar, observando que “os descritores de Dublin podem servir como referência, mas podem utilizar-se outros” (*Ibid.*, p.1).

Em relação ao perfil do estudante, à entrada na Uni-CV, o documento chama a atenção para a necessidade de se questionar acerca das competências que estes actores fundamentais do processo de formação (a par dos docentes) trazem, geralmente, para o ensino superior, nomeadamente em termos de conhecimentos disciplinares, capacidade de comunicação, gestão da informação, raciocínio lógico, autonomia de trabalho, etc., pois que “a identificação do perfil do estudante à entrada é fundamental para a tomada de decisões no processo de construção curricular” (Alarcão & outras, 2007e, pp.1-2).

No que tange aos objectivos do curso, assinala o DORC, eles devem resultar do perfil de competências anteriormente estabelecido para o respectivo diplomado, sendo importante ter em conta se é clara a sua definição e, sobretudo, se eles estão ajustados ao perfil de competências definido.

Quanto ao plano de estudos, que identifica os conteúdos fundamentais e organiza-os em unidades curriculares, o documento em apreço (*Ibid.*, p.2) salienta a necessidade de se ter em conta, de acordo com a directiva da Uni-CV, as seguintes linhas de acção: “flexibilidade e adaptabilidade para incorporar novas demandas científicas e sociais; estrutura de banda larga com disciplinas comuns nos primeiros anos e específicas nos anos terminais; economia institucional com disciplinas comuns a vários cursos; uniformização da carga horária entre 2600 a 2800 horas de contacto e de trabalho; cursos com duração de 8 semestres; carga horária semanal não ultrapassando as 26 horas; articulação de cursos de graduação e pós-graduação; recurso às TIC na intensificação da interacção pedagógica”.

Nesta matéria, o documento formula um conjunto de “questões orientadoras”, que se prendem com “a adequação do plano de estudo do curso aos objectivos” do mesmo curso e com “o desenvolvimento das competências definidas”, a saber:

- “- Quais as linhas estruturantes de cada plano de estudos?
- As linhas estruturantes correspondem aos objectivos e competências visadas?
- Os conteúdos fundamentais estão presentes?
- A natureza das unidades curriculares (T, TP, P, S, P) é adequada aos seus objectivos?
- A distribuição de créditos por área científica e pelas unidades curriculares estão em consonância com a natureza destas e têm em conta a sua contribuição para o desenvolvimento das competências?
- As unidades curriculares estão horizontal e verticalmente organizadas?
- Os planos de estudo estão de acordo com as orientações definidas pela instituição (número de semestres, número de disciplinas/semestre, número de horas/semana, dimensão interdisciplinar e interdepartamental)?” (Alarcão & outras, 2007e, p.2).

Referindo-se às metodologias de formação e avaliação, o documento em apreço salienta a sua importância no processo de desenvolvimento curricular, pois “um plano de estudos, em si mesmo, é inerte” e constitui o “currículo enunciado ou prescrito”. Com efeito, é a “sua operacionalização dinâmica (...) que configura o desenvolvimento curricular respectivo”, implicando a consideração de uma série de questões, a saber:

- “- Que tipo de metodologia e estratégias pedagógico-didácticas (actividades) promovem a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de competências?
- Que papéis para o professor e os estudantes?
- Que recursos e contextos de formação?
- Que processos de avaliação (de processo e de produto) de aprendizagem evidenciam a presença das competências?” (*Ibid.*, pp.2-3).

Por último, o DORC refere-se à monitorização do desenvolvimento curricular do curso, que permite “aferir a adequação do plano de estudos aos objectivos do curso e a sua operacionalização na dimensão instituinte referida” (Alarcão & outras, 2007e, p.3). Assim, “importa prever dispositivos reguladores, programar a sua calendarização, definir a sua natureza e os intervenientes” e questionar acerca do plano de monitorização que deve ser definido a fim de se regular o processo de realização do currículo projectado (*Ibid.*, p.3)

2.5. Recomendações da equipa técnica para a continuidade do processo curricular

No final do Relatório da Missão de Trabalho (Alarcão & outras, 2007a, pp.14-15), a ETC apresentou um conjunto de recomendações com vista a dar continuidade ao Processo de Desenvolvimento Curricular iniciado”, que passamos a apresentar:

- “A imediata constituição dos grupos técnicos pelas áreas de formação definidas pela Uni-CV”, devendo os respectivos perfis incluir aspectos como “competência científica e pedagógica, credibilidade junto dos pares, capacidade de trabalhar em equipa, experiência em desenvolvimento curricular, participação nas *workshops* referidas no presente relatório”. Estes grupos (constituídos por docentes da Uni-CV) deveriam, de acordo com a ETC, trabalhar em estreita ligação com os “especialistas internacionais das respectivas áreas disciplinares”;
- “Concretização, a elaborar pelos grupos técnicos, das propostas de perfis por áreas acima referidas”. Trata-se, pois, de retomar e dar continuidade ao trabalho de definição dos perfis de diplomados e, “nesse processo, devem ser identificados os conteúdos científicos essenciais, (conceitos, princípios, teorias e modelos), comuns aos vários cursos de uma mesma área”. Como esclarece a ETC, “não se trata ainda, nesta fase, de definir as unidades curriculares de cada curso (o que só deve ocorrer na fase do desenvolvimento curricular por curso), mas de identificar os conteúdos comuns a cada uma das 4 grandes áreas de saber definidas pela Uni-CV ou até a mais do que uma área”. Nesta fase “devem igualmente ser identificadas as componentes e metodologias de formação comuns aos cursos da mesma área e adequadas à natureza epistemológica da mesma”, em conformidade com os documentos de conceptualização e de operacionalização, acima referidos;
- “Apresentação do trabalho dos grupos técnicos à ETC antes de se iniciar a fase do desenvolvimento curricular por curso”;
- “Utilização do guião para a elaboração curricular”, fornecido pela ETC, com a expressa recomendação da ETC de, na sua leitura, serem tidos sempre em consideração os referentes de conceptualização e de operacionalização, acima referidos, dos quais deriva o mesmo guião;
- “Reavaliação, pela Reitoria, da área de Ciências Humanas, Sociais e Artes face às dificuldades encontradas”, como se referiu acima;
- “Decisão sobre o calendário de início dos cursos no novo “figurino”, ou seja, depois da sua configuração curricular. A este respeito, a ETC recomenda uma “abertura faseada”, à medida que forem sendo observados os critérios definidos, nomeadamente os de “necessidade e exequibilidade” e, especialmente, o de “qualificação dos docentes”. A este respeito, a ETC considera que, para o arranque de cada curso, deve haver, pelo menos, um professor doutorado na área ou, em casos extremos, a colaboração estreita de um professor qualificado de uma universidade parceira;
- “Identificação, tão rápida quanto possível, das áreas prioritárias de qualificação dos docentes, nomeadamente a nível de doutoramentos”.

Como referimos acima, a assistência técnica da equipa de curriculistas coordenada por Alarcão não teve a continuidade que se desejaria, por motivos de ordem logística, ainda que tenha sido possível obter-se a colaboração de professores de várias universidades parceiras, que deram o seu contributo na (re)configuração de currículos nas áreas de sua especialidade, trabalhando com docentes nacionais das áreas afins. De acordo com documentos consultados, trabalharam com docentes nacionais professores de universidades amigas, designadamente nas áreas de Geografia (Universidade Nova), Estatística (Universidade Nova), Matemática (Universidade de Aveiro), Contabilidade, Administração e Gestão (ISCTE, ISCAL e UFRGS), Línguas e Literaturas (Universidade de Rouen e Universidade Nova de Lisboa), Música (Universidade de Aveiro), Filosofia (Universidade Nova de Lisboa), Ciências da Educação (Universidade do Minho), Engenharias, Física e Química (Universidade Técnica de Lisboa).

Das diferentes missões de especialistas não se conhecem relatórios ou memorandos escritos, com a exceção de dois relatórios sucintos apresentados por David Vieira, dando conta das missões de

trabalho efectuadas ao ISE e ao ISECMAR, respectivamente de 20 a 22/11/2007 e de 28 a 30/11/2007, com incidência na área da Matemática. Estes dois relatórios referem algumas falhas e incongruências encontradas nos planos de estudos e programas analisados, apontando, entretanto, como maiores problemas, a falta, insuficiência ou inadequação dos recursos bibliográficos e o número insuficiente de docentes qualificados e do quadro. No caso do ISECMAR, salienta-se a não realização das provas de acesso, a ausência de responsáveis de áreas disciplinares e de coordenação, tanto horizontal como vertical, de conteúdos. Nos dois institutos (unidades associadas), Vieira constatou a necessidade “urgente” de “elaboração e arranque de um plano de formação avançada (mestrados e doutoramentos) de docentes”.

2.6. Balanço das actividades de concepção do processo curricular

a) A etapa inicial de concepção do desenvolvimento curricular

Para fazer um balanço das actividades da concepção do processo de desenvolvimento curricular, quer na etapa inicial, com a assistência técnica curricular, quer a evolução registada nesse processo, entrevistámos dois membros da equipa reitoral (o entrevistado RU1 e o entrevistado RU3), além de termos efectuado a consulta dos dossiers curriculares dos cursos relativos ao período em apreço.

Assim, o primeiro entrevistado começou por justificar e enquadrar essa consultoria:

(...) Quando não se tem capacidade interna, recorre-se à consultoria externa, ao apoio externo. E quando se recorre a apoio externo, coloca-se sempre a questão da importação de modelos, concebidos, muitas vezes, segundo pressupostos que não correspondem à nossa realidade. De qualquer forma, tínhamos, para nós, muito claro, o que não queríamos para nós, e transmitimo-lo à equipa de diagnóstico, logo na 1ª fase da assistência técnica, que ficou a cargo da Prof. Isabel Alarcão e de outros, entre os quais uma cabo-verdiana, a Doutora Sílvia Cardoso. Definimos claramente as balizas e, quando vieram cá, nós tínhamos um documento que dizia o que nós queríamos e o que nós não queríamos. E a partir dessas orientações, a equipa planificou e desenvolveu Ateliês na Praia e em S. Vicente, envolvendo, por áreas científicas e por áreas-cursos, por assim dizer, vários professores. (...) E a partir daí nós redefinimos as orientações, com base em referencial europeu, elaborando um referencial de competências que um estudante da Uni-CV deve ter, quer para entrada na Universidade, quer para a ulterior inserção no mercado de trabalho, o que resultou num modelo próximo do americano ou anglo-saxónico, em termos de competências gerais” (RU1).

Como ficou acima referido, a assistência técnica na concepção do processo de desenvolvimento curricular na Uni-CV, com particular incidência nos cursos de graduação, não teve a continuidade necessária. A respeito das actividades desenvolvidas pela equipa de curriculistas, o entrevistado RU1 faz o seguinte balanço da primeira fase:

“A primeira etapa do Desenvolvimento Curricular consistiu, essencialmente, na definição do perfil do diplomado, de competências gerais por áreas científicas e no desenho do plano curricular dos cursos (plano de estudos). Esta 1ª fase foi em grande parte conseguida (*Idem*).

Na definição do perfil do diplomado da Uni-CV, teve-se a preocupação de conciliar a realidade cabo-verdiana com a perspectiva universal, tal como salienta o entrevistado RU1:

“O Perfil dos Diplomados da Uni-CV veio de opções que nós tínhamos (e temos), mas também se considerou o modelo que a equipa de desenvolvimento curricular, coordenada por Isabel Alarcão, trouxe, que é um modelo adoptado na Europa e que foi discutido cá e foi aceite (...)

O Perfil adoptado resultou de um esforço de adaptação de outras experiências, considerando o aprendizado do estudante cabo-verdiano face às exigências da realidade cabo-verdiana, da qual alguns elementos foram incorporados, seja em encontros que a Comissão teve os elementos da equipa de curriculistas, seja em outros encontros” (*Idem*).

Exemplificando alguns aspectos do Perfil do Diplomado que traduzem a dimensão telúrica de Cabo Verde, este entrevistado destacou as Línguas e o Ambiente:

“Línguas: a questão do crioulo está aí traduzida. E há também a questão do Ambiente. A Língua e o Ambiente são duas das questões que aportaram contributos para a definição do Perfil dos Diplomados” (*Idem*).

Quanto à configuração curricular dos cursos efectuada na primeira fase, tratou-se, segundo o entrevistado, de uma aprovação provisória, pois estava-se ciente de que, na prática, colocar-se-iam novos desafios, que teriam de ser tidos em conta:

“Nós sabíamos que existiria esse descompasso, que sempre existe; o que se deve fazer é trabalhar para reduzir esse descompasso entre a formulação conceptual e a prática” (*Idem*).

Em relação à segunda fase do processo curricular, o seu avanço ficou afectado, em, virtude do “desfasamento entre o desenho concebido e os recursos disponibilizados para a sua implementação”, ou seja, a falta de recursos necessários para o financiamento da assistência técnica. No entanto, tratava-se de uma fase sumamente importante, posto que tinha a ver, segundo o mesmo entrevistado, “com a adequação dos recursos humanos e pedagógicos aos objectivos fixados nos planos dos cursos”:

“A 2ª etapa (...) incluía a qualificação dos professores tendo em conta os planos de estudos, porque eu acho que um problema que temos reside no facto de professores procurarem a formação mais fácil para obterem o grau de doutor exigido, pois isso pode ser bom para o professor mas mau para o bom aprendizado do aluno” (*Idem*).

De acordo com o entrevistado, essa qualificação deveria compreender tanto a formação científica como a pedagógica. Tratando-se de “uma questão crítica”, é necessário, segundo o entrevistado, “procurar diminuir rapidamente esse descompasso em relação à qualificação dos docentes, porque a dimensão central do currículo é a qualificação do professor, seja no ensino superior, seja noutros níveis” (*Idem*).

Em termos concretos, o entrevistado RU1 faz o seguinte balanço da segunda fase da concepção do processo curricular:

“Fez-se um levantamento das necessidades laboratoriais, também em relação aos recursos humanos; o que faltou foi a elaboração de um plano detalhado de adequação dos recursos (laboratoriais e de formação de professores) e a montagem de um sistema de gestão do plano curricular, seu seguimento e avaliação. Acho que essa etapa praticamente não avançou, desde 2009, o que deixou o plano curricular a meio percurso, embora houvesse alguns constrangimentos. Assim, em Maio/Junho de 2008, devia arrancar a 2ª etapa da missão, o que não se concretizou, pois coincidiu com a segunda fase da instalação da Universidade de Cabo Verde, marcada por alguns constrangimentos, incluindo alguns mal-entendidos entre a universidade e o ministério, no processo de extinção dos institutos, o que acabou por consumir algumas energias. A 2ª fase ficou assim, desde 2008, com algum atraso, e em

2009 praticamente não se deu nenhum passo essencial em relação a algumas questões previstas inicialmente”. (*Idem.*)

Em síntese, a experiência inicial foi positiva, na perspectiva do entrevistado:

“A Universidade conseguiu, do ponto de vista da sua Visão, apontar linhas claras de directrizes para a ruptura com o modelo que existia, que era o modelo de currículo importado, tal qual era feito fora. E nós fazemos ainda muita importação, mas em situações muito laterais (...).

Eu creio que há ganhos significativos, seja em relação à duração dos cursos, seja em relação à flexibilidade do sistema dos cursos (...).

Então, eu acredito que o ponto forte deste processo foi ter-se feito uma ruptura; mas a criatividade está na gestão do processo. (...) Um dos pontos da ruptura era fazer novas ofertas, com a redefinição das áreas científicas em que deviam incidir as actividades académicas (...).

Duas orientações estiveram na base do estabelecimento das novas linhas de desenvolvimento do ensino superior público no quadro da universidade de Cabo Verde, que são a reorientação das ofertas formativas, para atenderem às necessidades da sociedade cabo-verdiana, e a outra tem a ver com um modelo que levasse muito em consideração a procura social do ensino superior” (RU1).

b) Da etapa inicial à etapa actual de concepção curricular (2011)

Após a etapa inicial, caracterizada pelo esforço de conceptualização técnica das orientações para o processo de desenvolvimento curricular da Uni-CV (com a assessoria de uma equipa de curriculistas portugueses), de configuração curricular das novas ofertas formativas e de reconfiguração de cursos então existentes (com o envolvimento de curriculistas e especialistas das áreas disciplinares), tendo em vista o arranque do ano lectivo 2007/2008, passou-se para uma fase em que os dossiers curriculares analisados demonstram que os planos curriculares adoptados foram objecto de alterações avulsas, casuísticas e desarticuladas, efectuadas por entidades não competentes para o efeito, engendrando alguma “desorientação” curricular, particularmente no ano lectivo 2008/2009, em que, muitas vezes, tinha-se dificuldade em identificar qual o plano curricular de curso vigente, dada a diversidade de versões.

Se, no quadro do ano lectivo 2009/2010, de acordo com os dossiers curriculares disponibilizados pela Reitoria da Uni-CV, se registou uma preocupação no sentido de se pôr cobro a essa situação, nomeadamente com a sistematização e standardização dos planos curriculares, de que é exemplo a publicação do “livro de cursos” de Outubro de 2010, esta sistematização não logrou ultrapassar as disparidades e lacunas existentes a nível da planificação e da gestão dos currículos dos cursos de graduação. Este desiderato foi retomado no âmbito da preparação e da gestão do ano lectivo 2010/2011, tendo em vista a normalização do processo curricular, sem prejuízo do carácter dinâmico do mesmo, conforme dá conta o depoimento de RU3, em entrevista que preferiu conceder ao autor da investigação, por escrito, em Julho de 2011.

Assim, na convicção de que “o currículo deve ser cuidadosamente planeado, a nível central, a partir da auscultação das opiniões dos especialistas académicos e dos planificadores locais – no nosso caso, os coordenadores de curso”, refere o entrevistado:

(...) Propus aos órgãos de governo da Uni-CV o desenvolvimento de um processo de “estabilização curricular” que consistiu em seis fases: i) averiguação dos planos de estudos oficiais e reais; (iii) identificação, para cada curso, do plano de estudos de referência, após a recolha de opiniões fundamentadas de especialistas e coordenadores; (iv) compatibilização do perfil de saída com os regulamentos específicos dos estágios (pedagógico e técnico-científico) e dos TFC; (v) codificação das disciplinas por áreas do conhecimento e disciplinares e (vi) aprovação dos planos de estudos “estabilizados” (RU3).

Tendo em vista a “normalização” do processo curricular, durante o ano lectivo 2010/2011, foram levadas a cabo actividades de desenvolvimento curricular com vista ao cumprimento das seis fases acima assinaladas, tendo a Pró-Reitoria para esta área e as Unidades Orgânicas sido assistidas tecnicamente pelo Doutor Pedro Lourtie, Professor e Investigador do Instituto Superior Técnico de Lisboa, como elucida RU3:

“Na primeira fase dedicada à averiguação dos curricula oficiais e reais, procedeu-se à análise comparativa de todos os planos de estudos (3 a 4 por curso de graduação, alguns sem data) e ao registo das diferenças. Para o estabelecimento de uma proposta de plano de referência, por curso, tomámos como base os documentos de orientação para o processo de desenvolvimento curricular da Uni-CV (com a assessoria de uma equipa especializada, 2007/2008), dada a evidente coerência inicial normativa e prescritiva. Em jeito de parêntesis, os documentos produzidos, *a posteriori*, denotam a interrupção do projecto curricular inicial.

As propostas de plano de estudos de referência foram objecto de análise de todos os coordenadores de curso da graduação, em reuniões conjuntas coordenadas por mim e pelo Prof. Pedro Lourtie, e em apreciações individuais presenciais ou por via electrónica.

Gostaria de sublinhar que este processo nunca teve como propósito rever e, muito menos, reformular ou reformar o currículo. Combati as tentações de, mais uma vez, sem fundamentação epistemológica, planeamento e auscultação das necessidades sociais, se mudar disciplinas, tempos, cortar, aditar, etc....

Paralelamente a este processo de *vai-e-vem* de propostas, pareceres e validações, as disciplinas foram classificadas numa das áreas disciplinares estabelecidas no Regulamento Orgânico da Uni-CV [com um nº e acrónimo de 3 letras (...)] Todas as unidades curriculares foram inseridas numa base de dados Excel (curso, área, ano, semestre, obrigatória/opcional, tempos de leccionação). As alterações aos planos de estudos foram aprovadas no Conselho da Universidade, de 24/03/2011” (RU3)

Deste modo, o entrevistado RU3 considera “o processo estabilizado, com o relativismo que este termo contém”. Constituiu-se uma base de dados de gestão do processo curricular que, de acordo com o mesmo entrevistado, “será absorvida pelo sistema de gestão académica”. Do mesmo modo, “foi elaborado o Catálogo dos Cursos de Graduação” para o ano lectivo 2011/12 e “aguarda-se a publicação dos planos de estudo no Boletim Normativo da Uni-CV”.

Referindo-se a algumas incongruências verificadas na definição das modalidades de conclusão dos cursos de graduação na Uni-CV (defesa de monografia após estágio; relatório de estágio; defesa de projecto, etc.), o mesmo entrevistado testemunha:

“Verifiquei que os trabalhos de investigação tinham sido eliminados em muitos cursos, sem qualquer fundamentação e aprovação por quem de direito. Considerei que este facto representava uma regressão relativamente a fases anteriores do ensino superior em Cabo Verde e contrariava a matriz da Uni-CV, que a considera uma instituição de ensino, investigação e extensão. Uma das inconsciências detectadas foi a confusão terminológica e conceptual, confundindo-se, por ex., TFC (trabalho de fim de curso) com monografia, entre outras. Relativamente aos estágios, notei uma resistência passiva (...) em relação aos princípios curriculares nesta matéria. Explico melhor: Segundo a matriz curricular dos cursos de graduação, o estágio desenvolve-se ao longo do 8º semestre (cursos de 4 anos). Na prática, os estágios pedagógicos desenvolveram-se ao longo do ano lectivo (com implicações financeiras e no calendário académico), nos moldes dos cursos de 5 anos do ex-ISE (RU3).

De acordo com o entrevistado RU3, o esforço de normalização do processo curricular consistiu ainda na aprovação de três normativos de desenvolvimento de princípios constantes do Regulamento

Geral dos Cursos de Graduação, a saber: Regulamento de Estágio Pedagógico, de Novembro de 2010; Regulamento de Estágio Técnico-Científico e Regulamento de TFC, de Março de 2011. Conforme o mesmo entrevistado, “as grelhas curriculares foram compatibilizadas com estes normativos” e, actualmente, “na maioria dos cursos, no 8º semestre, os estudantes elaboram e defendem publicamente um TFC e realizam um estágio pré-profissional”.

Referindo-se às perspectivas ou tendências de evolução do processo curricular na Uni-CV, no futuro imediato, o entrevistado RU3 considera que:

“As tendências nesta matéria, no futuro imediato, são de reforço da estabilização, recolha sistemática de observações decorrentes da aplicação dos planos “estabilizados” (uma espécie de livro de reclamações) e a organização das condições para a realização de um verdadeiro processo de avaliação curricular”.

3. Desempenho dos órgãos da universidade com atribuições no domínio curricular

Sem a pretensão de fazermos um balanço das actividades dos órgãos da Universidade, interessa, entretanto, que, com base nos documentos de arquivo consultados, designadamente actas, deliberações, normativos, dossiês curriculares e outros textos que vêm sendo adoptados pela Uni-CV desde a sua criação, procedamos a uma breve referência ao papel exercido pelos órgãos da Uni-CV no domínio do desenvolvimento curricular, de modo a melhor compreendermos os meandros dos processos de deliberação curricular, de gestão e acompanhamento da implementação dos currículos e, em geral, das actividades académicas.

3.1. Órgãos centrais de governo da Universidade

a) Conselho da Universidade (CONSU)

De acordo com os documentos consultados, designadamente actas, deliberações, normativos e outros textos aprovados, o Conselho da Universidade conheceu um funcionamento regular e, até mesmo, intenso, nos dois primeiros anos da sua constituição, que coincidem, basicamente, com o período inicial de associação com os institutos públicos de ensino superior, durante o qual o CONSU, como se referiu no capítulo anterior, tinha uma composição restrita, não integrando membros eleitos em representação dos docentes, alunos e trabalhadores. Nesse período, o Conselho da Universidade desempenhou as funções de instituinte curricular, mediante a aprovação de uma série de deliberações de criação dos novos cursos e a preparação das propostas de deliberação curricular que, em conformidade com as normas estatutárias de transição, deveriam ser aprovadas pelo Conselho de Estratégia e de Governo, como os regulamentos dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Com a mudança de figurino de composição do CONSU no termo do período de transição, de dois anos, em Outubro de 2008, assiste-se a um interregno no funcionamento, de jure, deste órgão, ou seja, nos termos previstos nos Estatutos, em virtude da não eleição dos representantes dos docentes, alunos e trabalhadores, matéria que, de resto, viria a ser objecto de alteração com a revisão dos Estatutos, operada em Abril de 2009. Esse interregno, de quase dois anos, só viria a terminar em Junho de 2010, com o empossamento dos representantes da comunidade universitária (4 docentes, 1 aluno e um trabalhador), eleitos em Maio do mesmo ano, retomando-se, assim, o funcionamento regular do CONSU, doravante como órgão deliberativo supremo da universidade pública.

Durante esse interregno, não houve, contudo, um vazio total, pois que as decisões relativas à criação de cursos foram adoptadas, a título provisório, em reuniões do Reitor com os Vice-reitores, Pró-reitores e Administrador-Geral (todos membros natos do Conselho da Universidade), com a participação dos presidentes dos Conselhos Directivos das Unidades Orgânicas. Tais decisões viriam a ser ratificadas na primeira reunião do CONSU, subsequente à eleição a que nos referimos atrás (Junho de 2010), dando assim cobertura legal às referidas decisões.

De notar que, com o termo do período de transição, o Conselho da Universidade passou a desempenhar plenamente as suas competências estatutárias, em especial a competência regulamentar, razão porque, em Novembro de 2010, deliberou aprovar o Regulamento provisório dos CESP e o regulamento da Formação em Contexto de Trabalho, no quadro dos mesmos cursos, preenchendo, assim, um importante vazio normativo, pelo menos até ao desenvolvimento, por diploma legal, das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo referentes aos CESP.

Uma importante lacuna no desempenho do CONSU prende-se com o facto, de resto assinalado no inquérito aos docentes, como veremos mais adiante, de não ter ainda dotado a Uni-CV, de acordo com os Estatutos, de “uma estratégia de desenvolvimento da Uni-CV”, matéria em que intervém, igualmente, o órgão de que nos ocupamos em seguida.

b) Conselho de Estratégia e de Governo (CONSEG)

Durante o período inicial de transição, de dois anos, e nos termos das normas então aplicáveis, o Conselho de Estratégia e de Governo assumiu funções de deliberação curricular, mediante a aprovação de uma série de regulamentos importantes, nomeadamente, o regulamento orgânico, os regulamentos dos centros de investigação em género e família e em desenvolvimento local/ordenamento do território e os regulamentos dos cursos de graduação e de pós-graduação, que, como vimos no capítulo anterior, contêm normas relevantes sobre as actividades de ensino, investigação e extensão e, em particular, no âmbito do desenvolvimento curricular dos cursos. Por outro lado, o CONSEG superintendeu em todos os processos referentes à criação dos cursos, ainda que esta fosse competência do CONSU.

Entretanto, com o termo do período de transição, o CONSEG, que entretanto muda de figurino, em termos de composição e competências, conheceu uma interrupção no seu funcionamento, situação que ainda prevalece, de acordo com os documentos de arquivo consultados. Em consequência, o CONSEG não pôde cumprir importantes atribuições, como sejam as de “elaborar as propostas de estratégia e de desenvolvimento da Uni-CV a serem aprovadas pelo Conselho da Universidade” nem, por conseguinte, “estabelecer os procedimentos para a aplicação das orientações estratégicas no âmbito da organização, ensino e aprendizagem (...)”.

Este vazio não só condicionou, como vimos, o desempenho do CONSU como fez com que, após cinco anos de funcionamento, a Uni-CV não tivesse podido dotar-se, nos termos estatutários, de um plano estratégico que traduzisse o cumprimento da missão e dos fins da universidade pública, numa perspectiva de médio e longo prazo, com o devido equacionamento de questões relevantes do processo de desenvolvimento institucional, como a sustentabilidade, a coerência e a qualidade das políticas de formação e das actividades académicas.

d) Conselho para a Qualidade

Durante os seus cinco primeiros anos, objecto deste estudo, o Conselho para a Qualidade não foi constituído, ficando a Uni-CV privada, deste modo, do contributo deste órgão incumbido de “promover a qualidade do desempenho da universidade nas áreas do ensino e da investigação, bem como na prestação de serviços”, através de um conjunto de instrumentos, normas, acções e medidas previstos nos Estatutos.

É evidente que o facto de a Uni-CV ser uma instituição relativamente nova não justifica a morosidade na instalação deste órgão. Pelo contrário, na nossa perspectiva, é, em especial, na fase de arranque que deve imprimir-se um sentido no rumo a seguir-se, mormente quando se trata de uma universidade que elege como valores essenciais a qualidade e a excelência das actividades académicas.

3.2. Órgãos internos das Unidades Orgânicas

Em relação aos órgãos internos das unidades orgânicas (departamentos e escolas) e seu papel no processo curricular, os dados de perspectiva que apresentaremos mais diante, reflectindo testemunhos, opiniões e perspectivas de dirigentes dessas unidades, docentes e alunos, são elucidativos a respeito do seu desempenho, pelo que nos limitamos a uma abordagem sumária, com base nos dados de arquivo a que nos referimos acima, designadamente os dossiês curriculares dos cursos consultados, que apontam para as evidências seguintes:

a) Os **Conselhos Directivos** são os órgãos que funcionam com maior regularidade, tendo, de um modo geral, procurado assumir o seu papel no âmbito do desenvolvimento curricular. Assim, têm

participado no processo de criação dos cursos, ainda que as iniciativas neste sentido sejam desencadeadas, normalmente, pela Reitoria, e não pelas unidades orgânicas, nos termos dos Estatutos.

Os Conselhos Directivos têm assumido responsabilidades ao nível da organização das actividades de ensino, investigação e extensão, tendo a vertente do ensino sido predominante na actuação destes órgãos e das unidades orgânicas em geral.

Entretanto, cabe realçar, no domínio da investigação, a dinamização pelos Conselhos Directivos, de três edições do Programa de Iniciação Científica, organizadas pela Reitoria, em parceria com universidades brasileiras, envolvendo dezenas dos melhores alunos dos cursos de licenciatura da Uni-CV, cujos trabalhos de pesquisa tutelada são discutidos e divulgados em Congressos de Iniciação Científica, após o regresso dos estudantes a Cabo Verde.

No domínio da extensão, os Conselhos Directivos têm apoiado projectos de parceria da Uni-CV com diversas instituições, nomeadamente estudos e assistência técnica, cursos de curta duração, seminários e palestras, com a participação de vários docentes, em razão das matérias.

Na interface entre a investigação e extensão, cabe salientar a realização de vários eventos científicos, como Colóquios, Seminários, Jornadas e Sessões de debate, que se têm traduzido em oportunidades relevantes para a difusão de estudos e o debate de temas de actualidade científica. No âmbito do ensino, os Conselhos Directivos, com o envolvimento das Comissões de Coordenação dos Cursos e, em menor grau, dos Conselhos Pedagógicos, tem assegurado a organização e a distribuição do serviço docente, bem como a gestão dos recursos humanos, pedagógicos e logísticos disponíveis para o efeito, sendo contudo, de se notar que, não obstante as disposições normativas e as orientações emanadas da Reitoria, na organização do serviço docente não tem sido colocada a ênfase necessária na distribuição, de forma sistemática, de tarefas que não sejam estritamente lectivas, como as de investigação e extensão, entre outras.

b) Os **Conselhos Pedagógicos** têm conhecido um desempenho geralmente deficiente, sendo muito escassas as actividades de acompanhamento e apoio técnico-pedagógicos aos docentes e estudantes, visando a introdução de inovações pedagógicas e a modernização dos métodos, técnicas e processos de ensino-aprendizagem, como resulta das suas atribuições. É de se destacar, entretanto, a realização, por um dos Conselhos Pedagógicos, de um seminário de formação pedagógica de docentes, por ocasião do arranque do ano lectivo 2009/2010, iniciativa que não teve seguimento, quer por parte dos demais Conselhos, quer pelo próprio Conselho Pedagógico que a levou a efeito.

c) As **Comissões de Coordenação dos Cursos**, não obstante as muitas fragilidades existentes no seu funcionamento e desempenho, têm sido as estruturas de maior suporte aos conselhos deliberativos das unidades orgânicas e aos órgãos centrais, nomeadamente na concepção das ofertas formativas, na preparação dos currículos dos cursos, em particular dos planos de estudos e na preparação do ano

lectivo. Têm apoiado os respectivos Conselhos Directivos na distribuição do serviço docente, na elaboração dos horários e no equacionamento dos recursos pedagógicos.

Apesar de não constituir uma prática generalizada, têm feito a validação dos programas das unidades curriculares apresentados pelos docentes, procurando, em vários casos, suprir a ausência dos Conselhos Científicos no que concerne à aferição científica desses programas. Tendo as Comissões de Curso, de um modo geral, procurado resolver os problemas relacionados com o normal funcionamento dos cursos, verifica-se, entretanto, que, na maior parte dos casos, não têm acompanhado e apoiado, regularmente, o processo de implementação dos currículos.

A este respeito, cabe referir que os dossiês curriculares dos cursos evidenciam que têm sido escassas as reuniões com os docentes dos cursos, para a discussão e a análise de questões que se prendem com o processo curricular, como: a adequação dos programas das unidades curriculares; a análise das causas do insucesso dos alunos patenteado nas pautas de avaliação e procura das respectivas soluções; a reflexão sobre a implementação dos programas apresentados, com base nos relatórios de execução apresentados por uma parte dos docentes. Acresce que, apesar da realização, com alguma frequência, de reuniões da Comissão de Coordenação, é o Coordenador que mais assume as tarefas de gestão do curso.

c) Quanto aos **órgãos consultivos das unidades orgânicas** (Conselhos das Unidades), as evidências documentais apontam para o seu não funcionamento, resultado, assim, desperdiçadas as possibilidades de aproveitamento de inputs dos seus membros, que representam os mais diversos segmentos da comunidade universitária.

3.3. Órgãos de gestão científica e centros de investigação

a) Conselhos Científicos

A não instalação (por conseguinte, o não funcionamento) dos Conselhos Científicos, ao longo dos cinco primeiros anos da vida da Uni-CV, constitui um dos maiores e graves constrangimentos no desenvolvimento institucional da universidade pública, e, inclusivamente, no processo de desenvolvimento curricular, posto que, como ficou bem patente no capítulo anterior, a estes órgãos incumbe promover o aprimoramento científico das actividades académicas, intervindo ou pronunciando-se em relação a uma série de matérias, como a concepção dos produtos académicos, a validação e a implementação dos currículos, a definição, acompanhamento e execução de políticas e projectos de investigação científica e de extensão, a formação e a especialização do pessoal docentes, o recrutamento e a distribuição do serviço do pessoal docente, etc.

Apesar da carência de docentes altamente qualificados, o Regulamento Orgânico prevê soluções alternativas e adequadas para a constituição e o funcionamento do Conselho Científico, pelo que se

torna uma exigência de carácter inadiável a implementação destes órgãos. Assim, na impossibilidade de implementação imediata do figurino normal, que é a constituição de quatro conselhos científicos, em função das quatro áreas científicas previstas nos Estatutos e no Regulamento Orgânico (vide Capítulo IV), e na falta de docentes doutorados em número suficiente para a constituição destes órgãos, a deliberação tomada pelo Conselho da Universidade, a 19 de Novembro de 2010, no sentido de, numa primeira fase, se instalarem dois conselhos científicos, sendo um para as áreas de Ciências Exactas, Tecnologias e Engenharias e de Ciências da Natureza, da Vida e do Ambiente e o outro para as áreas de Ciências Humanas, Sociais e Artes e de Ciências Económicas, Jurídicas e Políticas, com a possibilidade de os seus membros não serem apenas docentes habilitados com o grau de doutor, configura uma opção realista, com respaldo nas normas estatutárias e regulamentares, pelo que precisa de ser implementada com urgência.

b) Centros de Investigação

De acordo com os documentos fornecidos pelos dois Centros de Investigação criados pela Uni-CV (Centro de Investigação em Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território – CIDLOT e Centro de Investigação em Género e Família – CIGEF), nomeadamente relatórios, projectos e planos executados, estas unidades orgânicas têm procurado desempenhar as suas funções, não obstante os constrangimentos que se prendem com o reduzido número de investigadores afectos aos mesmos, as limitações de ordem financeira e logística e a ausência de uma política e estratégia definidas para o desenvolvimento da investigação científica em toda a universidade pública, no âmbito das quais deveriam esses centros enquadrar, de forma coerente, a sua actuação.

O **CIDLOT**, que iniciou as suas actividades no ano lectivo 2008/2009, desenvolveu, desde então, um leque diversificado de actividades, que constam dos respectivos planos de acção, de entre as quais destacamos, além do trabalho de organização interna e de estruturação de linhas de investigação e extensão, o seguinte:

(i) A publicação em jornais locais de vários artigos, resultantes de investigações realizadas sobre problemáticas relacionadas com a habitação e a arquitectura, as cidades e o desenvolvimento sustentável em Cabo Verde;

(ii) A realização de um projecto de investigação sobre o Panorama da Arquitectura Habitacional em Cabo Verde, de que resultou a elaboração de uma obra em vias de publicação. Este estudo foi concebido a partir do entendimento da arquitectura como materialização espacial da cultura de um povo e enfatiza a necessidade de compreensão aprofundada dos modos de ocupação do espaço de moradia ou dos hábitos de morar da população tendo em vista a definição de políticas habitacionais de sucesso para os próximos anos;

(iii) O estudo sobre o “Campus Universitário da Uni-CV”, com a elaboração, em 2009, de um documento de reflexão, à luz das tendências do século XXI;

(iv) A organização do “Curso de formação em Arquitectura Sustentável,” destinado a arquitectos e engenheiros civis cabo-verdianos, realizado em parceria com a Universidade Federal do Ceará (Brasil) e a Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique), em dois módulos (Materiais Alternativos para a Construção Civil; Permacultura e Bioarquitectura), num total de 20 horas;

(v) A realização de vários eventos científicos, como seminários e conferências, destinados a docentes e alunos da Uni-CV, em colaboração com especialistas estrangeiros, versando diversas matérias, nomeadamente sobre a Arquitectura Sustentável e a Habitação como Direito Humano;

(vi) A organização da “Oficina Arte, Ocupação Território, Desenvolvimento Local”, evento que reuniu investigadores de diversos países (Brasil, França, África do Sul e Serra Leoa) e cabo-verdianos, para o debate das relações entre a arte, a ocupação de território e o desenvolvimento local, no limiar do século XXI;

(vii) A organização do “Ciclo de Debates Cidades e Globalização – Perspectivas a partir do Sul Global”, que se desenvolve ao longo de todo o ano 2001, através de 16 Conferências, que versam temas de interesse nacional e internacional. Esta iniciativa do CIDLOT promove estudos e debates sobre a realidade cabo-verdiana, nomeadamente acerca de problemáticas como a ocupação dos espaços urbanos, o crescimento e a configuração das cidades, a urbanização e a requalificação urbana, a urbanidade insular, a posse e a propriedade da terra, propiciando, ao mesmo tempo, aos académicos e quadros cabo-verdianos a familiarização com estudos realizados em outros contextos, designadamente em Portugal, Brasil, S. Tomé e Príncipe, Angola, África do Sul, Eritreia, Etiópia, Líbia, Colômbia, Haiti e Indonésia.

Devem, ainda, assinalar-se, entre outras actividades, a elaboração, pelo CIDLOT, da proposta de Plano de Estudos para um Mestrado em Arquitectura e Desenvolvimento Sustentável da Uni-CV, que visa corresponder à necessidade de formar quadros, nomeadamente de departamentos governamentais e do poder local, que contribuam para o equacionamento dos problemas que se colocam ao país nesse domínio; a criação da Biblioteca Digital CIDLOT, que contava em 2010 com um acervo de meio milhar de títulos científicos; a realização de videoreportagens versando problemáticas sobre o território em Cabo Verde, designadamente a Água e a Arte; a participação em diversos fóruns nacionais e internacionais organizados por entidades parceiras.

Quanto ao **CIGEF**, nos seus dois anos de funcionamento, e no âmbito do respectivo plano de actividades, tem-se empenhado no cumprimento das suas atribuições, sendo de se assinalar, para além do importante esforço de organização interna, de planeamento e de estruturação de linhas de investigação e extensão, a promoção de iniciativas relevantes, com resultados palpáveis.

Assim, o CIGEF organizou vários eventos de sensibilização, debate e aprofundamento da problemática das relações de género e da família, nomeadamente:

(i) A Jornada sobre “Delinquência Juvenil e a Problemática de Género e Família”, realizada no dia 6 de Maio de 2010, durante a qual, além da abordagem teórica sobre o Lugar do Género nas Ciências Sociais, foram discutidos trabalhos empíricos sobre a delinquência juvenil na Cidade da Praia e as relações de género e família;

(ii) O Curso de Formação de Formadoras e Formadores de Género e Família, de 80 horas, realizado entre 11 de Fevereiro e 5 de Março de 2011, com a participação de 28 quadros, com a abordagem de conceitos e temáticas de candente actualidade nacional e internacional, nomeadamente o conceito do género, os estereótipos e papéis sociais de género, as relações de género na família e na sociedade, a construção da igualdade de género no sistema mundial, a violência de género como problema social em Cabo Verde.

(iii) O Seminário sobre “Relações de género e poder: os novos desafios das famílias”, realizado no 12 de Maio de 2011, que teve como temas centrais duas problemáticas actuais da mulher cabo-verdiana: “Casa e trabalho: conciliação dos múltiplos papéis de género”; “Violência Baseada no Género”. O evento enquadra-se nas intervenções que têm vindo a ser realizadas em prol da igualdade de género, no seguimento da aprovação pelo Governo do Plano Nacional de Igualdade e Equidade de Género (2005) e do Plano Nacional de Combate a Violência Baseada no Género (2007).

Várias acções de sensibilização e de formação foram ainda desenvolvidas pelo CIGEF, quer no seio da Uni-CV, quer com instituições parceiras, merecendo ser realçadas as seguintes realizações, com a respectiva expressão em termos de impacto: a integração da perspectiva género na gestão da informação e de dados referentes à Uni-CV, que se expressa no facto de 80% dos dados estatísticos da Uni-CV estarem desagregados por sexo e de 80% da documentação referente a gestão dos recursos humanos ter uma linguagem inclusiva; a capacitação de 50% do corpo docente que trabalha as áreas de Ciências da Educação e Ciências Sociais e de 30% dos docentes de outras áreas capacitados para integrar no desenvolvimento de competências dos estudantes a capacidade crítica e de mudança perante a desigualdade de género; a capacitação de 50 % dos técnicos dos Gabinetes de Planificação do Ministério da Família e do Ordenamento do Território na área da planificação com perspectiva de género, tendo como resultado o facto de 80% dos planos deste ministério terem uma linguagem inclusiva e uma abordagem de género.

No âmbito do incentivo ao desenvolvimento de pesquisas com uma perspectiva de género nas diferentes áreas do conhecimento, assinalam-se, como resultados palpáveis da actividade do CIGEF, com o apoio de parceiros: a concessão 30 bolsas de incentivo à pesquisa na área de género/ família, sendo de 20 para alunos do último ano do curso de licenciatura e 10 bolsas para alunos de Mestrado, com a consequente publicação de dois dos melhores trabalhos; a implementação do projecto de

pesquisa em “Género e Relações de Poder: Práticas de Violência Baseada no Género em Cabo Verde”, que é, sem dúvida, de grande alcance para a consecução da missão e atribuições do CIGEF.

4. Evolução do corpo docente da Uni-CV

Tendo transitado para a Uni-CV todos os docentes que exerciam funções a tempo integral nos antigos institutos públicos do ensino superior, mais precisamente no ISE e no ISECMAR, de entre os quais os docentes habilitados com o grau de licenciatura tinham maior expressão quantitativa, a universidade pública tem vindo a esforçar-se no sentido de reforçar esse corpo docente com o recrutamento, através de concurso e de convite, de novos agentes, dando prioridade à admissão de Mestres e Doutores.

No quadro desse esforço de recrutamento, verificaram-se alterações positivas na evolução do corpo de pessoal docente, sobretudo em termos qualitativos, ou seja, no que concerne ao número de mestres e doutores, como se pode constatar através do quadro 36, referente ao período de 2006/07 a 2009/2010.

Quadro 36- Evolução do pessoal docente da Uni-CV, por grau académico (2006-07-2009/2010)

Ano lectivo	Instituição	Doutorados			Mestres			Licenciados			Bacharéis			Total		
		M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
2006-07	ISE	3	5	8	17	16	33	37	38	75			0	57	59	116
	ISECMAR			0	15	9	24	59	26	85	4		4	78	35	113
	Total	3	5	8	32	25	57	96	64	160	4	0	4	135	94	229
2007/08	ISE	12	2	14	42	41	83	71	67	138			0	125	110	235
	ISECMAR			0	11	2	13	46	22	68	3		3	60	24	84
	INAG		1	1	7	4	11	8	9	17			0	15	14	29
	Total	12	3	15	60	47	107	125	98	223	3	0	3	200	148	348
2008/09	Uni-CV	13	4	17	60	48	108	85	61	146	2	0	2	160	113	273
	Total	13	4	17	60	48	108	85	61	146	2	0	2	160	113	273
2009/10	Uni-CV			25			117			121						263
	Total			25			117			121			0			263

Fonte: GEP do MED Nota: Os dados de 2009/2010 não se encontram desagregados por género.

Como se pode constatar a partir da análise do quadro precedente, o esforço de recrutamento de docentes com maiores qualificações académicas, iniciado a partir do primeiro ano lectivo subsequente ao da criação da Uni-CV, traduziu-se no aumento progressivo de Doutores e Mestres. Assim dos 8 Doutores e 57 Mestres existentes nas unidades associadas, em 2006/2007, passou-se para mais do dobro no ano lectivo seguinte, registando-se, no ano lectivo 2009/2010, 25 doutores e 117 mestres, ou seja, 10% e 44% do total dos efectivos docentes, respectivamente. Se, no primeiro ano lectivo, o nº de Licenciados (160) correspondia a 70% do total dos efectivos docentes (2229), já no ano lectivo 2009/10, esta percentagem reduziu-se para 46%.

Entretanto, devido ao número expressivo de docentes transitados para a Uni-CV com o grau de licenciatura, como referimos atrás, a redução, em termos absolutos, do número destes docentes não se

tem processado ao ritmo que poderia considerar-se ideal. De realçar, em todo o caso, os efeitos positivos que a formação pós-graduada na Uni-CV tem produzido na composição do corpo docente, através de novos recrutamentos e da reclassificação de docentes licenciados.

Importa realçar que os números constantes do quadro 36 referem-se não apenas ao pessoal docente em exercício de funções a tempo integral na Uni-CV mas também a quadros que, pertencendo a outras instituições, exercem a docência na Universidade em regime de tempo parcial, em função das necessidades pontuais de recrutamento de pessoal docente em determinadas áreas disciplinares.

Os dados constantes do referido quadro não permitem distinguir os docentes a tempo integral e a tempo parcial. Já em relação ao ano lectivo 2010/2011, é possível apresentar a situação do pessoal docente da Uni-CV a tempo integral, que é a seguinte:

Quadro 37- Docentes a tempo inteiro (2010/2011)

Grau académico	F	M	MF	%
Doutoramento	9	17	26	14%
Licenciatura	24	36	60	32%
Mestrado	39	60	99	54%
Total	72	113	185	

Fonte: Base de dados dos Recursos Humanos da Uni-CV

Este quadro permite constatar que os licenciados representam ainda 32% do total dos efectivos docentes a tempo inteiro, enquanto os mestres têm maior peso (54%). Os docentes doutorados a tempo inteiro representam ainda 14% do total.

A opção pelo recrutamento de docentes em regime de tempo parcial acarreta, entretanto, desvantagens, pois que esses agentes, de um modo geral, limitam-se a leccionar as disciplinas a seu cargo, sendo quase nulo o seu envolvimento nas demais actividades académicas.

A análise dos regulamentos de concurso publicados anualmente permite constatar que o recrutamento do pessoal docente da Uni-CV tem sido feito mediante a apreciação pelos júris dos currículos dos candidatos, nomeadamente o grau académico e a experiência profissional, constantes dos documentos de candidatura, sendo esta avaliação preliminar complementada com a realização de entrevistas.

Entretanto, estes métodos de avaliação não permitem aprofundar o conhecimento da competência profissional dos candidatos, pelo que, nos termos previstos no Estatuto do Pessoal Docente, importará avançar-se com a introdução de provas públicas de demonstração de competências para a implementação dos currículos das disciplinas para que concorrem.

Em relação aos recrutamentos por convite, ou seja, fora do âmbito dos concursos, importa realçar que os mesmos não são ainda precedidos, como o impõe o referido Estatuto, de “parecer favorável do conselho científico da área de conhecimento correspondente”, o que não só fere os princípios da legalidade e da transparência dos procedimentos como não acautela suficientemente a necessidade de

adequação dos perfis de competências dos convidados às exigências do cumprimento das funções. A base de dados a que tivemos acesso não permite identificar os docentes com formação pedagógica.

5. Evolução das ofertas formativas

Passamos a apresentar, em seguida, brevemente, com base nos dados estatísticos e nos dossiês dos cursos consultados, a evolução das ofertas formativas da Uni-CV desde a sua criação, em função dos níveis de formação (graduação, pós-graduação e formação profissionalizante) e tendo em conta dois momentos distintos deste processo: o período de transição (que vai da data de criação da Uni-CV, em Novembro de 2006, à extinção do ISE, do ISECMAR e do INAG, em Outubro de 2008), durante o qual a Universidade, ainda desprovida de unidades orgânicas próprias, desenvolvia a formação em associação com os institutos públicos de ensino superior, os quais, mantendo a sua autonomia e especificidade institucional, constituíam-se em unidades associadas da universidade pública; o período que denominamos de “normalidade institucional” (desde Outubro de 2008), em que o desenvolvimento das actividades académicas passa a ocorrer em unidades orgânicas próprias da Uni-CV, entretanto criadas. Na análise dos cursos, faremos breves referências à sua concepção curricular, deixando os demais elementos de apreciação dos processos de concepção e implementação dos mesmos para serem analisados com base nos dados de perspectiva (entrevistas a dirigentes da Uni-CV e entidades representativas do mundo de trabalho; inquéritos a alunos e docentes da universidade).

5.1. Cursos de graduação

Durante o período de transição, os cursos de graduação da Uni-CV, tal como os demais, foram criados mediante concertação entre a universidade e esses institutos, sendo a deliberação tomada pelo Conselho da Universidade, que era, ao tempo, constituído pelo Reitor, os Vice-Reitores, os Pró-Reitores, os Presidentes dos referidos institutos, de acordo com o estipulado nos artºs 51º e 52º dos Estatutos. De notar que já se verificava alguma prática de concertação na abertura de cursos durante o mandato da Comissão Instaladora da universidade pública, criada em 2004, mas, para todos os efeitos, os cursos abertos até 2006 pertenciam aos referidos institutos.

a) Cursos de bacharelato

Tendo em conta que a Uni-CV assumiu, desde o início, a orientação segundo a qual os cursos de bacharelato deveriam, progressivamente, desaparecer, não só reduziu o número de cursos deste nível em comparação com os existentes antes da criação da universidade pública, como, consequentemente,

se verifica a redução do número de estudantes neles inscritos. De resto, como resulta da análise das deliberações sobre as ofertas formativas, com o funcionamento da Uni-CV em unidades orgânicas próprias, a partir do ano lectivo 2008/09, não foram abertos novos cursos de bacharelato, limitando-se a dar continuidade aos que haviam sido abertos anteriormente.

Durante o período de transição ou de associação com os institutos públicos de ensino superior que precederam a criação da Uni-CV, correspondente aos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008, regista-se o funcionamento de 16 e 14 cursos de bacharelato, respectivamente, com 759 e 711 estudantes inscritos. Dos 711 inscritos no último ano de funcionamento desses institutos, 567 encontravam-se a estudar no ISECMAR, 74 no INAG e 70 no ISE, como a seguir se discrimina:

Quadro 38- Cursos de Bacharelato ministrados nas unidades associadas da Uni-CV (2006-2008)

Instituição	Cursos de bacharelato	2006-07		2007-08	
		M	MF	M	MF
ISE	Físico-Químicas	5	6	0	0
	Educação Física	61	75	52	70
	Supervisão Pedagógica	49	67	0	0
	Sub-total ISE	115	148	52	70
ISECMAR	Engenharia de Telecomunicações	48	69	53	69
	Engenharia Eléctrica e Electrónica	43	48	50	55
	Engenharia Informática e Automação	60	88	42	55
	Engenharia Civil	50	67	70	89
	Matemática Aplicada	38	69	40	77
	Biologia Marítima e Pesca	17	46	24	50
	Planeamento e Administração Transportes Marítimos	46	79	65	106
	Engenharia Mecânica	54	60	30	32
	Engenharia Naval	19	19	14	14
	Engenharia de Construção - Via Ensino	19	24	7	7
	Engenharia Eléctrica e Electrónica - Via Ensino	16	21	4	5
	Engenharia de Mecânica - Via Ensino	17	21	6	8
	Sub-total ISECMAR	427	611	405	567
INAG	Administração e Gestão	0	0	38	74
	Sub-Total INAG	0	0	38	74
Total Unidades Associadas da Uni-CV		5	542	759	495

Fonte: GEP do Ministério da Educação, anos de 2007 e 2009.

Os números de inscritos nos bacharelatos vão diminuindo nos anos lectivos subsequentes, a ponto de, em 2010/2011, funcionarem apenas 7 cursos de bacharelato, com 95 estudantes inscritos, todos no ISECMAR, como o elucida o quadro 39, que se segue:

Quadro 39 - Bacharelatos ministrados nas unidades orgânicas (2008/09-2010/11)

Cursos de Bacharelato	2008/09		2009/10		2010/11	
	M	MF	M	MF	M	MF
Biologia Marinha e Pesca	22	55	20	45	0	0
Engenharia Civil	75	94	58	74	17	23
Engenharia Electrotécnica	0	0	22	25	0	0
Engenharia Eléctrica e Electrónica	57	64	26	29	11	12
Engenharia Informática e Automação	24	36	21	28	11	18
Engenharia Informática de Computadores	24	29	16	19	0	0
Engenharia Mecânica	40	47	30	35	10	10
Engenharia de Telecomunicações	25	33	22	27	10	17
Formação de Formadores para o Ensino Técnico - Ramo Civil	2	2	0	0	0	0
Matemática Aplicada	24	51	16	32	2	9
Planeamento e Administração dos Transportes Marítimos	40	65	21	31	4	6
Educação Física	0	0	5	5	0	0
Administração e Gestão	38	77	44	89	0	0
Total de alunos inscritos	371	553	301	439	65	95

b) Cursos de Licenciatura

Com a criação da Uni-CV, ainda no contexto de transição, designadamente no ano lectivo subsequente (2007/08), começa a assistir-se a uma reorientação das ofertas formativas de Licenciatura, com a abertura de novos cursos, em áreas consideradas relevantes, como Tecnologias de Informação e Comunicação, Estatística e Gestão da Informação, Engenharia Civil, Ciências Sociais, Ciências da Educação e Relações Públicas e Secretariado Executivo, e o consequente aumento do número de inscritos.

Assim, se, no ano lectivo anterior ao da criação da Uni-CV (2005/2006), encontravam-se inscritos em cursos de licenciatura do ensino superior público, segundo fontes oficiais, 1.572 alunos (incluindo os 146 alunos do ISCEE), o número de alunos de licenciatura nas unidades associadas passou para 1.927, em 2007/08 (excluindo os 627 alunos inscritos no ISCEE, que não se integrou na universidade pública, optando pela via da privatização), de acordo com o quadro 40.

Entretanto, com a criação das unidades orgânicas próprias da Uni-CV, não só são alargadas as áreas de incidência da formação, com o objectivo de adequar, ainda mais, as ofertas formativas às necessidades de desenvolvimento do país, como se assiste ao crescimento dos efectivos discentes, que atingem, no ano lectivo 2010/2011, o número de 3.215 inscritos, o que significa que, nos cinco anos de funcionamento da universidade, a frequência da licenciatura mais do que duplicou.

Quadro 40- Cursos de Licenciatura por unidade associada da (2006-07 e 2007-08)

Instituição	Curso	2006-07		2007-08	
		M	MF	M	MF
ISE	Biologia (Ramo Científico)	8	31	28	78
	Ciências Biológicas	0	0	25	61
	Biologia (Ramo Ensino)	37	86	0	0
	Matemática	97	136	87	124
	Física	54	69	44	57
	Química	46	70	62	94
	Geografia	0	0	87	190
	Geografia (Ramo Ensino)	21	63	0	0
	Geografia (Ramo Técnico)	39	70	0	0
	Geologia	15	31	13	29
	Informática	2	2	0	0
	Tecnologias de Informação e Comunicação	30	56	44	80
	Estatística e Gestão da Informação	0	0	12	29
	Engenharia Civil	0	0	29	30
	Estudos Ingleses	70	151	86	173
	Estudos Franceses	37	91	52	156
	Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses	65	208	63	195
	Letras Modernas	13	57	12	45
	Filosofia	38	89	52	116
	História	20	32	50	98
	História (Ramo Património)	19	38	0	0
	Ciências Sociais	0	0	18	59
	Educação de Infância	31	163	29	144
	Ciências da Educação	0	0	29	96
	Sub-total ISE	642	1443	822	1854
INIDA	Engenharia do Ambiente	16	29	16	29
	Engenharia Rural	10	15	10	15
	Sub-total INIDA	26	44	26	44

Fonte: GEP do ME, 2008 e 2009.

Como se pode observar no quadro seguinte, reforça-se a relevância social da formação ministrada pela Uni-CV a nível da licenciatura com a criação de novos cursos, como os de Enfermagem, Línguas, Literaturas e Culturas (com as variantes de Estudos Franceses e Estudos Ingleses), Comunicação e Multimédia, Ciências Empresariais e Organizacionais, Engenharia Química e Biológica, Engenharia Civil, Engenharia Electrotécnica, Engenharia Mecânica, Engenharia Informática de Computadores e Biologia Marinha e Pescas, sendo os últimos quatro cursos reconfigurados a partir de cursos de bacharelato do antigo ISECMAR.

Quadro 41- Cursos de Licenciatura da Uni-CV (2008/09-2010/11)

Cursos	2008-09		2009-10		2010-11	
	M	MF	M	MF	M	MF
Física	34	47	17	30	19	25
Matemática	69	105	60	107	91	134
Estatística e Gestão da Informação	22	61	35	78	54	117
Tecnologias de Informação e Comunicação	34	62	23	47	1	1
Comunicação e Multimédia	0	0	20	49	42	79
Geografia e Ordenamento do Território	29	57	95	222	0	0
Geografia	67	152	0	0	66	173
Geologia	4	5	0	0	0	0
Química	39	62	26	38	0	0
Química - Via Ensino	0	0	0	0	30	42
Enfermagem	9	35	13	77	17	114
Ciências Biológicas	36	94	46	144	53	180
Biologia	15	54	5	25	0	0
Biologia Marinha e Pescas	0	0	0	0	8	41
Engenharia Química Biológica	12	23	46	84	68	118
Engenharia Electrotécnica	0	0	26	31	61	78
Engenharia Mecânica	0	0	0	0	34	43
Engenharia Civil	52	58	119	153	191	240
Engenharia Informática de Computadores	23	31	87	119	139	184
Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses	32	136	25	129	18	91
Letras Modernas	8	40	0	0	0	0
Línguas, Literaturas e Culturas	55	156	80	240	0	0
Línguas, Literaturas e Culturas-Estudos Franceses	0	0	31	93	13	54
Línguas, Literaturas e Culturas-Estudos Ingleses	0	0	35	55	24	70
Estudos Ingleses	55	125	0	0	82	146
Estudos Franceses	30	110	0	0	58	205
Filosofia	25	70	40	116	50	144
História	42	82	30	69	52	109
Ciências Sociais	49	124	58	171	57	209
Ciências da Educação	12	78	16	142	30	201
Educação de Infância	24	134	7	60	3	25
Educação Física	48	61	0	0	0	0
Ciências Empresariais e Organizacionais	28	53	51	112	76	174
Relações Públicas e Secretariado	16	87	43	193	38	218
Total de estudantes	869	2102	1034	2584	1375	3215

Fontes: GEP do MED e Serviços Académicos da Uni-CV, anos de 2009, 2010 e 2011.

c) Cursos de Complemento de Licenciatura

Consequente com a opção feita no sentido da não abertura de novos bacharelados e tendo em vista a satisfação da procura de formação complementar conducente à obtenção do grau de licenciatura, a Uni-CV abriu, pontualmente, cursos de complemento de licenciatura (em princípio, com a duração de um ano lectivo), em diferentes áreas, quer durante o período de transição, quer no quadro das suas unidades orgânicas.

Assim, se nos anos lectivos 2006/07 e 2007/2008, correspondentes ao período de transição, só 24 alunos se encontravam a frequentar o curso de complemento de Planeamento e Gestão dos Transportes Marítimos, no ISECMAR, nos anos lectivos subsequentes, aumentou-se a oferta de tais cursos, que incidiram em áreas diversificadas, como se pode constatar pelo quadro ..., ainda que com maior expressão em 2009/2010, em que se registou uma frequência de 234 alunos.

Quadro 42- Cursos de Complemento de Licenciatura na Uni-CV (2008/09-2010/11)

<i>Cursos</i>	<i>2008-09</i>			<i>2009-10</i>			<i>2010-11</i>		
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>MF</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>MF</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>MF</i>
Complemento de Formação Pedagógica	2	0	2	20	17	37			
Complemento Licenciatura em Enfermagem	17	7	24	35	16	51	16	9	25
Complemento de Licenciatura Físico-Química				16	6	22			
Complemento de Licenciatura Biologia				4	17	21			
Complemento de Licenciatura Mecânica				2	6	8			
Complemento de Licenciatura Engenharia Civil				7	15	22			
Complemento de Licenciatura Educação Física	0	1	1	6	24	30			
Complemento de Licenciatura Supervisão Pedagógica				16	27	43			
Complemento Licenciatura em Química							1	0	1
Total de inscritos	19	8	27	106	128	234	17	9	26

Fontes: GEP do MED (2009, 2010) e Serviços Académicos da Uni-CV (2011).

Conclui-se que, a nível da graduação, houve mudanças profundas, que se traduziram na reconfiguração e no alargamento das ofertas formativas a nível da licenciatura, na tendência para o total desaparecimento, a breve trecho, dos bacharelados, que, entretanto, vão sendo objecto de reconversão através de cursos de complemento conducentes à obtenção do grau de licenciatura, e no aumento da frequência em mais de 100%.

A análise dos quadros precedentes evidencia a predominância de estudantes do sexo feminino no cômputo global, ainda que com menor peso nas Engenharias, em que os estudantes do género masculino têm sido em maior número, ao longo dos anos.

Importa referir ainda que, com a excepção dos cursos que se encontravam em funcionamento a partir do 2º ano, todos os cursos de graduação foram objecto de configuração ou reconfiguração dos respectivos currículos, de modo a ajustarem-se às opções definidas pela Uni-CV. Analisados os planos curriculares dos diferentes cursos, constata-se, com efeito, que todos obedecem ao desenho ou formato adoptado, que inclui a observância dos seguintes itens, distribuídos em três partes essenciais, excluindo os dados gerais referentes de identificação institucional, a saber:

I - Enquadramento e Justificação do curso, que inclui os seguintes itens: (i) Relevância Académica e Social do Curso; (ii) Formação de Acesso (Perfil de Acesso); (iii) Relevância Social e Empregabilidade/Saídas profissionais; (iv) Parcerias científicas e sociais; (v) Perfil do Diplomado, em termos de Competências Gerais e Competências Específicas (por área científica de conhecimento); (vi) Estratégias Metodológicas e Recursos Pedagógicos; (vii) Sistema de Avaliação;

II – Plano de Estudos (por tronco comum e percursos/variantes, havendo-os), com a explicitação das unidades curriculares obrigatórias e extracurriculares (por semestre) e a distribuição da respectiva carga horária semestral, por tipo de aulas (teóricas, teórico-práticas e práticas), a indicação da carga horária semanal e, nalguns casos, a modalidade de conclusão do curso (estágio, trabalho monográfico, etc.).

III. Memória Descritiva das Disciplinas (por tronco comum e percursos/variantes, havendo-os), com a explicitação de: denominação da disciplina e respectivo código (este definido a nível central); Conteúdos Programáticos/Sinopses; semestre em que é ministrada; Carga horária de contacto semestral; Créditos (ainda por adoptar); Bibliografia Básica.

A análise dos dossiês curriculares dos cursos evidencia que, em vários casos, os itens dos planos curriculares dos cursos carecem de melhor explicitação, como a relevância do curso, a definição do perfil dos diplomados, a metodologia e o sistema de avaliação. Na análise dos planos curriculares dos cursos das áreas das ciências sociais e humanas, em relação às quais estamos mais familiarizados, em termos de formação e percurso profissional, assim como dos programas das unidades curriculares das mesmas áreas, constatámos que os conteúdos programáticos e a bibliografia básica nem sempre estão harmonizados entre si e alguns deles carecem de actualização.

Como nota importante, tivemos dificuldade, na maioria dos casos, de confirmar quais das várias versões de planos curriculares encontradas correspondem às aprovadas por quem de direito, questão que, de resto, outras evidências da investigação empírica confirmam, nomeadamente entrevistas com dirigentes da Uni-CV, ainda que, ultimamente a situação pareça estar normalizada, como vimos atrás.

Outro aspecto que merece realce foi a introdução das provas de acesso, através das quais a Uni-CV procura influenciar o perfil dos diplomados do ensino secundário, pois através dessas provas é feita a seriação e, em seguida, a selecção dos alunos melhores classificados nas disciplinas consideradas nucleares para o ingresso nos cursos de graduação.

Entretanto, os resultados das provas de ingresso revelam, de um modo geral, um perfil de entrada pouco satisfatório, como o ilustra o quadro seguinte, onde são apresentados os números de candidatos (efectivos) seleccionados nas provas de acesso à frequência de alguns cursos da Uni-CV no ano lectivo 2010/2011, com a indicação dos admitidos com notas de candidatura positivas e negativas, da variação das primeiras e do limiar mínimo de notas negativas admitidas.

Quadro 43- Candidatos seleccionados nas provas de acesso 2010/2011

Curso de Licenciatura	Nº de admitidos	Nº de admitidos com notas positivas	Varição das notas positivas	Nº de admitidos com notas negativas	Nota mínima admitida
Engenharia Civil	30	10	9,58/16,83	20	7,83
Engenharia Informática e de Computadores	30	12	9,75/14,67	18	7,32
Engenharia Química e Biológica	30	15	9,66/12,70	15	7,45
Estatística e Gestão de Informação	41	3	9,53/13,49	38	4,89
Matemática	39	4	9,81/11,11	35	4,23
Ciência Empresariais e Organizacionais	56	8	9,58/12,89	48	6,20
Engenharia Electrotécnica	22	2	10,8/12,35	20	3,81
Engenharia Mecânica	26	1	10,39	25	4,31
Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	36	24	9,57/16,67	12	5,37

Fonte: Arquivos dos Serviços Académicos, 2010.

5.2. Cursos de Pós-Graduação

As ofertas formativas a nível da pós-graduação, que eram praticamente inexistentes antes da criação da Universidade de Cabo Verde, como referimos em capítulo anterior, passaram a constituir, sobretudo após a criação de unidades orgânicas próprias da Universidade, partir do ano lectivo 2008/09, uma aposta estratégica, viabilizada através de parcerias acordadas com universidades estrangeiras, sobretudo portuguesas (em maior número) e brasileiras, que colaboraram quer na concepção dos currículos, quer no fornecimento de docentes qualificados, em regime de mobilidade, para a leccionação de unidades curriculares, orientação das dissertações e participação em júris de avaliação final, sendo ainda de se referir que, nos termos dos protocolos assinados, a maior parte dos cursos é submetida ao regime de dupla certificação, a cargo da universidade parceira e da Uni-CV.

Quadro 44- Cursos de Mestrado nas unidades associadas da Uni-CV - 2006/07-2007/08)

Instituição	Cursos	Nº de alunos					
		2006-07			2007-08		
		F	M	MF	F	M	MF
ISE	Estudos Africanos				13	11	24
	Didáctica de Línguas (Língua Portuguesa)	7	2	9			
	Ciências Sociais	21	9	30	21	10	31
	Engenharia Electrónica e de Telecomunicações	4	23	27	4	23	27
	Matemática Aplicada à Engenharia	0	13	13	0	15	15
	Educação Especial				10	20	30
	Ordenamento e Desenho do Território				7	17	24
	Património e Desenvolvimento				13	11	24
	Sistema de Informação Geográfica (SIG)						
	Administração Pública						
	Finanças Empresariais						
Sub-Total ISE		32	47	79	68	107	175
ISECMAR	Energia				1	14	15
	Engenharia Mecânica				0	17	17
	Recursos do Mar e Gestão Costeira				11	6	17
Sub-Total ISECMAR					12	37	49
Total		32	47	79	80	144	224

Fonte: GEP do MED, 2007 e 2008.

Se, no primeiro ano lectivo do período de transição, funcionavam, nas unidades associadas, 4 mestrados, com um total de 79 inscritos, no segundo ano lectivo de transição (2007/2008), estavam a

decorrer 10 mestrados, com uma frequência de 224 estudantes, dos quais 175 no ISE (Praia) e 49 no ISECMAR (S. Vicente), conforme elucida o quadro 44.

A evolução posterior da pós-graduação na Universidade de Cabo Verde, após o período de transição, confirma a aposta feita nos Mestrados, posto que se verifica o alargamento das ofertas de cursos deste nível, bem como a sua frequência, sobretudo no ano lectivo 2009/2010, em que se registou uma frequência de 350 mestrados, sendo 118 do género feminino e 232 do género masculino, conforme o ilustra o quadro 45.

Quadro 45- Cursos de Mestrado ministrados pela Uni-CV (2008/09-2010-11)

<i>Cursos</i>	<i>2008-09</i>			<i>2009-10</i>			<i>2010-11</i>		
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>MF</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>MF</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>MF</i>
Ordenamento e Desenho do Território	7	17	24	7	18	25			
Património e Desenvolvimento	13	11	24	13	11	24			
Património, Turismo e Desenvolvimento							16	12	28
Ciências da Educação - Avaliação				12	6	18	14	6	20
Agronomia e Recursos Naturais				5	13	18	5	9	14
Segurança Pública				2	23	25	1	24	25
Direito de Autarquias Locais				4	14	18	2	14	16
Educação Especial	20	10	30						
Ciências Sociais	42	18	60	13	7	20	13	7	20
Engenharia Electrónica e de Telecomunicações	8	34	42	4	11	15			
Matemática Aplicada	0	13	13						
Sistema de Informação Geográfica (SIG)	11	13	24	15	25	40	15	23	38
Ciência e Sistema de Informação Geográfica							6	16	22
Administração Pública	9	22	31	17	32	49	6	12	18
Finanças Empresariais	15	19	34	15	19	34	15	21	36
Energia	1	14	15	2	28	30			
Engenharia Mecânica	0	17	17	0	17	17			
Recursos do Mar e Gestão Costeira	11	6	17	11	6	17			
Crioulística e Língua Cabo-verdiana							10	7	17
Total de inscritos	137	194	331	118	232	350	103	151	254

Fontes: GEP do MED (2009, 2010); Serviços Académicos da Uni-CV (2011).

Na verdade, e contrariamente ao que se verifica nos cursos de graduação, a frequência dos mestrados regista, sistematicamente, a predominância dos estudantes do sexo masculino, no cômputo geral. A análise da frequência por curso apenas regista um maior número de mestradas nos cursos de Património e Desenvolvimento, Educação Especial, Ciências Sociais, Ciências da Educação e Crioulística e Língua Cabo-verdiana (cf. quadros 44 e 45).

Ainda no âmbito da política de formação pós-graduada, é de se destacar a iniciativa de realização do primeiro Doutoramento da universidade pública, iniciado no ano lectivo 2009/2010, com a duração prevista de quatro anos. Trata-se do Doutoramento em Ciências Sociais, frequentado por 11 doutorandos, dos quais 6 são do sexo feminino, e ministrado no quadro da cooperação com universidades brasileiras, através da mobilidade de docentes.

No que concerne aos dossiês curriculares dos cursos de pós-graduação, só pudemos analisar os planos curriculares, preparados com o forte envolvimento das universidades identificadas como

parceiras na sua realização. Elaborados, em vários casos, com um razoável detalhe, os planos curriculares dos cursos afiguram-se de grande consistência científica e, no seu formato, apresentam nuances, em função de cada curso, ainda que todos apresentem os tópicos essenciais constantes dos planos dos cursos de graduação. Nalguns casos (v.g. Mestrados e Doutoramento em Ciências Sociais, Mestrados em Segurança Pública), os projectos ou planos curriculares dos cursos apresentam linhas de investigação no âmbito das quais devem ser inseridas e detalhadas as actividades da componente empírica conducentes à elaboração das dissertações, enquanto noutros casos, apenas se prevê a realização de tais actividades, sem mais detalhe. Entretanto, no enquadramento dos cursos procura-se, em geral, fazer a aproximação às opções e orientações da Uni-CV e à realidade cabo-verdiana, aspecto que é traduzido, nalguns casos, em módulos da componente teórica, mas, quase sempre, contemplado nos estudos empíricos conducentes à elaboração das dissertações.

Cabe referir, a este propósito, que, estando ainda a investigação científica numa fase incipiente de desenvolvimento, as dissertações têm representado um impulso no cumprimento desta função crucial da Universidade, pois as mesmas não só são disponibilizadas na Biblioteca física e digital como têm sido publicadas, nomeadamente através da selecção e organização de partes significativas dos trabalhos, complementando, assim, a actividade editorial da Uni-CV, que integra obras científicas de autores cabo-verdianos, duas revistas especializadas (nas áreas das humanidades e das tecnologias) e outras publicações.

5.3. Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes

Do elenco os cursos em funcionamento na Uni-CV, desde a criação desta, constam os cursos de formação pós-secundária curta, denominados Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes (CESP), aos quais têm acesso estudantes habilitados com o 12º ano do ensino secundário, tal como os dos cursos de graduação.

Com a duração mínima de 3 semestres, os CESP são concebidos e implementados após o período inicial de transição, ou seja, a partir do ano lectivo 2008/09, e visam, essencialmente, dar resposta a necessidades do mercado de trabalho em áreas que a Uni-CV, em diálogo com diferentes instituições públicas e privadas, considerou serem mais prementes.

Entretanto, e para que não se limitassem a corresponder às necessidades conjunturais do mercado, os CESP foram concebidos, como referimos acima, de modo a que os seus diplomados pudessem, querendo, prosseguir a formação a nível de licenciatura, nas áreas científicas correspondentes.

No período de 2008/2009 a 2010/2011, foram abertos 15 Cursos Superiores Profissionalizantes, frequentados por um número crescente de estudantes, sendo a maioria do sexo masculino, conforme se pode constatar da análise do quadro 46, que se segue:

Quadro 46- Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes - 2008/09-2010-11)

<i>Cursos</i>	2008-09			2009-10			2010-11		
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>MF</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>MF</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Gestão e Acompanhamento de Obras	5	35	40	13	25	38	6	30	36
Manutenção de Equipamentos Hospitalares e Hoteleiros	2	40	42	25	13	38	13	24	37
Técnicas de Contabilidade	39	40	79	19	46	65	41	19	60
Topografia e Desenho Assistido por Computador	5	36	41	22	11	33	4	31	35
Biodiagnóstico	19	20	39	20	18	38	20	16	36
Micro-irrigação e Novas Tecnologias de Produção Agrícola				6	23	29	6	23	29
Inspecção Fito e Zoo-sanitária				13	18	31	13	18	31
Desenvolvimento Social e Comunitário				35	55	90	84	51	135
Técnicas de Procedimentos da Administração Pública				15	6	21	13	9	22
Instalações e Manutenção Equipamentos e Energias Renováveis				0	25	25	9	16	25
Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informático				0	25	25	0	19	19
Empreendedorismo e Novas Tecnologias de Negócios							9	15	24
Total de inscritos	70	171	241	168	265	433	218	271	489

Fontes: GEP do Ministério da Educação (2009, 2010) e Serviços Académicos da Uni-CV (2011)

Na análise dos dossiês curriculares dos CESP, apenas pudemos apreciar os planos de estudo e os relatórios de estágio. Sobre os primeiros, constata-se uma grande diversidade de formatos dos planos, não obstante todos eles incluam, ainda que em versão sintética, os itens constantes do esquema relativo aos cursos de graduação, com maior grau de detalhe a nível da explicitação das sinopses das unidades curriculares. Constata-se ainda uma certa improvisação na elaboração destes planos, bem evidente no facto de alguns deles se apresentarem sob a forma de rascunhos, com pormenores ainda por esclarecer.

Conforme os planos curriculares e os regulamentos dos CESP, os cursos têm, além da componente teórica, que inclui a avaliação das aprendizagens nas respectivas unidades curriculares, uma componente que se realiza em contexto de trabalho (estágios), sob a orientação de tutores e a supervisão de orientadores, concluindo-se os estágios com a elaboração de um relatório, defendido perante um júri, cuja classificação é valorada para efeitos da classificação final no curso.

Em síntese, nos cinco anos do seu funcionamento, que são objecto do presente estudo, a Uni-CV desenvolveu, primeiro, nas unidades associadas já referidas, e, depois, em unidades orgânicas próprias um leque variado de cursos, a diferentes níveis, incluindo o doutoramento e os estudos superiores profissionalizantes (que surgem no quadro das unidades académicas próprias da Universidade), nos quais se registou uma evolução progressiva do número de estudantes inscritos, que passou de 2.385, em 2006/07, a 4.090 no ano lectivo 2010/01, conforme consta do quadro 47.

Quadro 47- Evolução da frequência dos cursos da Uni-CV (2006-07-2010/01)

Nível	Instituição	2006-07			2007-08			2008-09			2009-10			2010/2011		
		F	M	MF	F	M	MF	F	M	MF	F	M	MF	F	M	MF
Bacharelato	ISE	33	115	148	18	52	70									
	ISECMAR	184	427	611	162	405	567									
	INAG				36	38	74									
	Uni-CV							182	371	553	138	301	439	30	65	95
	Total	217	542	759	216	495	711	182	371	553	138	301	439	30	65	95
Licenciatura	ISE	801	642	1443	1032	822	1854									
	INIDA	18	26	44	18	26	44									
	INAG				22	7	29									
	Uni-CV							1233	869	2102	1550	1034	2584	1840	1375	3215
	Total	819	668	1487	1072	855	1927	1233	869	2102	1550	1034	2584	1840	1375	3215
Complemento Licenciatura	ISE	21	15	36	22	22	44									
	ISECMAR	11	13	24	11	13	24									
	Uni-CV							19	8	27	106	128	234	17	9	26
	Total	32	28	60	33	35	68	19	8	27	106	128	234	17	9	26
Mestrado	ISE	32	47	79	60	107	167									
	ISECMAR				12	37	49									
	Uni-CV							135	196	331	118	232	350	103	151	254
	Total	32	47	79	72	144	216	135	196	331	118	232	350	103	151	254
Doutoramento	Uni-CV										5	5	10	6	5	11
	Total										5	5	10	6	5	11
CESP	Uni-CV							70	171	241	168	265	433	218	271	489
	Total							70	171	241	168	265	433	218	271	489
Total		1100	1285	2385	1393	1529	2922	1639	1615	3254	2085	1965	4050	2214	1876	4090

Fonte: GEP do MED (2007-2010); Serviços Académicos da Uni-CV (2011)

A análise deste quadro permite ainda concluir que, no cômputo geral, a frequência da universidade pública pelos estudantes de ambos os sexos conheceu uma variação significativa no período de transição (2006/07-2007-08) e no período subsequente (2008-09-2010-11). Assim, se nos dois anos lectivos iniciais, se registou uma menor frequência dos alunos do sexo feminino, a correlação entre os géneros evolui favoravelmente às alunas nos três anos lectivos subsequentes. Deste modo, no ano lectivo 2010/11, dos 4.090 estudantes inscritos, 2.214 são do género feminino e 2.014 do género masculino.

6. Perspectiva dos dirigentes da Uni-CV sobre a experiência curricular

Para se aquilatar da medida em que a Uni-CV cumpre a sua missão, não é suficiente a consideração do leque diversificado de cursos criados nem mesmo a procura desses cursos pelos estudantes. Importa, igualmente, ponderar um conjunto de factores relevantes, que têm a ver com a qualidade e a adequação da formação, nas suas dimensões instituída e instituinte, que correspondem aos processos de deliberação e implementação dos currículos de formação, no interior da instituição universitária, além da sua dimensão extra-organizacional, aferida em função do impacto dessa formação no seio da sociedade.

Na análise dessas facetas, os dados de arquivo, como os normativos, as decisões e outros documentos curriculares, devem ser complementados e objecto de triangulação com os dados de

perspectiva. Assim, em relação às duas primeiras dimensões, além da análise documental, a que, em parte, procedemos no item anterior, é sumamente relevante a análise da perspectiva dos principais intervenientes, nomeadamente dirigentes de cúpula da Uni-CV e das unidades orgânicas, professores e estudantes. Na análise da última dimensão, importa que se tenha ainda em devida consideração a perspectiva das entidades governamentais e do sector empresarial, que se encontram mais directamente ligadas a inserção dos diplomados na vida profissional.

Tal é o que passamos a fazer em seguida, de forma sucinta, começando com a perspectiva dos dirigentes sobre e os processos de deliberação e implementação dos currículos dos cursos.

6.1. A deliberação curricular a nível macro e a articulação com os demais níveis

As tomadas de decisão sobre as ofertas formativas e os respectivos currículos a nível dos órgãos competentes da Uni-CV devem ter em conta os referenciais ou parâmetros de política de formação e de desenvolvimento curricular que possam ser estabelecidos em conformidade com o quadro legal existente. Daí que, em primeiro lugar, tenhamos auscultado os dirigentes entrevistados acerca do quadro de referenciação e legitimação das deliberações e práticas curriculares na universidade pública.

a) Referenciais da Política de Formação e de Desenvolvimento Curricular

Os dirigentes entrevistados são unânimes em considerar que, na definição dos Referenciais de Política de formação e de Desenvolvimento Curricular da Uni-CV, os órgãos dirigentes da Uni-CV actuaram com total autonomia em relação ao poder político, sem prejuízo da observância dos princípios gerais contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Estatutos da Uni-CV, aprovados por Decreto-lei, por proposta da Comissão Instaladora.

A este propósito, o entrevistado RU1 refere que foram tidas em conta “as opções da LBSE em relação ao ensino superior, que são bastante genéricas”, motivo pelo qual já no quadro da Comissão Instaladora da Uni-CV, começaram a ser delineados “os princípios básicos que deveriam orientar a formação, com a tradução das questões que se prendem com a qualidade, a questão da flexibilidade (de modo a que as grandes mudanças que ocorrem constantemente no mercado pudessem ser reflectidas nas opções de formação), a questão da sustentabilidade”.

Posicionando-se no mesmo sentido, o entrevistado RU2 esclarece, referindo-se, particularmente, aos cursos de pós-graduação:

“A única baliza de natureza legal que foi tida em conta no âmbito da concepção dos programas de pós-graduação foi, sem dúvida, o que a Lei de Bases do Sistema Educativo, particularmente em relação ao ensino superior, dispunha quanto à competência, na altura, das instituições do ensino superior na criação e implementação de cursos a nível de mestrado e de doutoramento. Havia uma possibilidade, legalmente dada, de, no país, se ministrarem cursos a

esse nível, sabendo embora, que, no caso, a homologação formal dos cursos competia ao ministro que superintendia no ensino superior. Em relação propriamente dita à estrutura curricular, se quiser, ao desenho dos planos de estudos, que eu saiba, há um vazio normativo. No fundo, releva das próprias instituições públicas de ensino superior a definição das orientações no processo de concepção dos cursos”.

Contrariamente ao que acontecia no quadro das instituições públicas de ensino superiores antecessoras da Uni-CV, não tem havido qualquer intervenção da Tutela na criação dos cursos, tal como resulta, aliás, da autonomia estatutária referida no capítulo precedente. Isso mesmo foi confirmado pelo entrevistado RU2, que acrescenta não ter havido “sequer directivas (...), o que, aliás, poderia acontecer, no quadro da definição das políticas nacionais, em que poderia haver, para a universidade pública, orientações mais globais”. Concluindo, este entrevistado assegura que, nesta matéria, a universidade “tem gozado, até este momento, de uma autonomia praticamente absoluta”.

Indo no mesmo sentido, o entrevistado UO2 refere que:

“Os cursos resultam de uma avaliação que a universidade (...) faz das necessidades de desenvolvimento, mas não de pressões directivas ou de directivas do poder. Há a preocupação de ter em conta e auscultar diversos segmentos da sociedade, mas as decisões são tomadas de forma autónoma. Procuramos acolher ou ter em conta as diversas informações, expectativas do mercado ou pedidos de colaboração de empresas e instituições, mas essas solicitações são por nós analisadas e cabe-nos, a nós, apreciar acerca da pertinência e sustentabilidade das formações e outras iniciativas académicas que levamos a cabo”.

Além das linhas gerais contidas no ordenamento jurídico educacional cabo-verdiano, *maxime* nos Estatutos da Uni-CV, a direcção da Uni-CV não deixou de considerar as experiências universitárias de outros países, tal como refere outro entrevistado:

“Baseámo-nos no conhecimento que tínhamos (...) da realidade cabo-verdiana e do ensino superior e nas várias experiências que observávamos em universidades portuguesas, do Brasil, das Maurícias (onde também estivemos), entre outras experiências, nomeadamente as que obtivemos através da consulta à Internet. Por exemplo, o Brasil tem Directrizes Curriculares para o Ensino Superior, mecanismos de Avaliação. E existiam vários relatórios (...) Nesta questão, tínhamos como referencial principal a Europa, tendo Portugal à frente. Decidiu-se que se deveria ter um desenho curricular que respondesse às necessidades de Cabo Verde e que, ao mesmo tempo, permitisse interligar-se com as experiências de outras latitudes” (RU1).

Indo no mesmo sentido, o entrevistado RU2 salienta que, para a credibilização interna dos cursos do mestrado da Universidade de Cabo Verde, esta trabalhou “em parceria com universidades estrangeiras com as quais a nossa universidade tinha protocolos de colaboração”, designadamente portuguesas e brasileiras, “que, naquelas áreas escolhidas, eram de excelência reconhecida”. No seu testemunho, RU2 esclarece:

“Os docentes dessas universidades trabalharam connosco durante a concepção dos planos curriculares dos cursos. Claro está que a ossatura, a parte mais “*hard*” das unidades curriculares era, de certa forma, mais clássica, correspondendo às áreas centrais do conhecimento, mas unidades curriculares opcionais foram todas constituídas em função das linhas de investigação que nós considerámos como prioritárias para a produção da investigação no contexto cabo-verdiano”.

No entanto, as experiências de outros contextos devem ser tidas em conta de forma crítica, como resulta da seguinte afirmação do mesmo entrevistado:

“Uma das questões que tínhamos, para nós, muita clara, por assim dizer, é que o nosso desenvolvimento curricular teria que ter alguma dimensão de originalidade: tínhamos que “cometer os nossos erros” e não importar os erros que

estavam sendo cometidos com os modelos existentes, sem prejuízo da consideração da dimensão científica universal” (RU1).

Deste modo, e referindo-se, especificamente, aos cursos de graduação, RU1 explica que, na configuração curricular dos mesmos, não foi ignorado o Processo de Bolonha, mas não houve um alinhamento total em relação ao mesmo:

“Os novos cursos e os que, encontrando-se no primeiro ano, estavam previstos para 5 anos passaram para 4 anos. Este é um aspecto porventura não muito salientado na Universidade, mas aqui não houve alinhamento total com o Processo de Bolonha; não se seguiu uma orientação tipicamente bolonhesa, porque achou-se que havia aspectos do processo de Bolonha que respondiam a uma realidade de natureza tipicamente europeia, que não eram propriamente nosso problema, nem traduziam as nossas especificidades na formação superior. Nós tivemos também em conta outras experiências, como a brasileira e a americana. Então, não fizemos um alinhamento *tout court* a Bolonha, optando por cursos de licenciatura com a duração de 4 anos, que nos pareceu adequar-se às condições de desenvolvimento do ensino superior, deixando para uma fase posterior a discussão de outras questões susceptíveis de um alinhamento com o Processo de Bolonha”.

Já no que concerne aos cursos de Pós-Graduação, particularmente a nível do Mestrado, a partir de 2008, não só o respectivo Regulamento, analisado no capítulo anterior, opta claramente por uma organização curricular segundo o sistema de créditos ECTS, como os cursos deste nível passaram, de um modo geral, a seguir os parâmetros do Processo de Bolonha, tal como elucida o entrevistado RU2:

“Começou-se a equacionar e a trabalhar, inclusive, antecipando naquilo que era já a necessidade de revisão desta matéria no plano legal. Inclusive, eu me lembro que começámos já a equacionar a questão das Unidades de Créditos, designadamente dos ECTS, pensando, no fundo, na necessidade de uma certa aproximação, no que concerne à concepção dos planos de estudos, à União Europeia”.

A aproximação ao Processo de Bolonha não é alheia ao facto de os cursos de pós-graduação criados pela Uni-CV, na sua grande maioria, terem sido concebidos e implementados em parceria com universidades europeias, com a excepção dos primeiros Mestrados, como elucida o entrevistado RU2:

(...) Alguns planos de estudos dos cursos, é bom que se diga, foram concebidos ainda quando nos países das universidades parceiras, as directivas de Bolonha não tinham sido implementadas. Por exemplo, e eu falo aqui de Portugal, os cursos de pós-graduação ao nível do mestrado, que nós iniciámos em Cabo Verde, não estavam alinhados a Bolonha, porque também, nessa altura, em Portugal, ainda se começava a avançar com essa questão. Porém, em relação aos cursos concebidos a seguir, mais tarde, houve a directiva de se fazer um certo alinhamento com Bolonha. Por exemplo, estou a pensar no Mestrado em Gestão Costeira, em parceria com a Universidade do Algarve, em que se procurou conceber o projecto já num certo alinhamento com Bolonha. Mas os demais não”.

Importa salientar que, no quadro da diversificação e do reforço da pertinência das ofertas formativas, a estratégia de formação integrou uma forte aposta na Pós-Graduação, que um dos entrevistados justificou nestes termos:

“...Concluiu-se que não adiantava avançar-se com uma universidade que, no seu projecto e estratégia, apontava para a qualidade e excelência da formação ministrada, tendo um corpo de docentes com uma qualificação académica relativamente baixa: cerca de 2/3 dos docentes das instituições de ensino superior existentes tinham como grau académico a Licenciatura.

Haveria, pois, que equacionar, desde logo, essa questão da qualificação das actividades docentes.

E foi com o propósito de solucionar esse problema concreto que se decidiu avançar com um forte investimento em cursos de pós-graduação, nomeadamente a nível de Mestrado, que pudessem, a partir daí, então, dinamizar o processo de passagem para o doutoramento” (RU2).

No entanto, e tal como esclarece o mesmo entrevistado, os cursos de Mestrado não eram apenas destinados ao pessoal docente da Universidade Pública:

“Tinham (...) abertura a candidatos que não eram, necessariamente, docentes das unidades associadas da Universidade, facto que permitia abrir o leque das possibilidades de recrutamento de docentes da universidade. Portanto, em função da performance da formação, havia a ligação entre a natureza utilitária da Pós-graduação, que respondia às necessidades da universidade, e a outra dimensão também importante, que era responder às necessidades da actividade económica. É por isso que, desde o início, se trabalhou imensamente em ofertas de cursos de pós-graduação, em número de seis ou sete, em várias áreas de conhecimento” (*Idem*).

b) O processo de definição das ofertas formativas

Não tendo havido, até à data desta investigação, intervenção governamental na tomada de decisões acerca dos cursos a serem oferecidos e dos respectivos currículos, cabe aos órgãos próprios da Uni-CV, nos termos Estatutários, a tomada de decisões nestas matérias. De notar, a este respeito, que, no período inicial de transição, de dois anos, em que a Uni-CV se apoiava nos institutos públicos de ensino superior a ela associados para a realização dos cursos, estes deveriam ser criados, de acordo com os Estatutos, por deliberação do Conselho da Universidade, do qual eram membros os presidentes daqueles institutos. Com a extinção daqueles institutos e a criação das unidades orgânicas próprias da Universidade, cabe ao Conselho da Universidade, de acordo com os Estatutos, “aprovar as propostas de criação, alteração, suspensão ou extinção dos cursos provenientes das unidades orgânicas”, ou seja, a iniciativa cabe a estas últimas.

Vejamos, de acordo com os entrevistados, em que medida estas opções estatutárias foram e têm sido, de facto, observadas e quais as possíveis motivações da prática seguida.

Conforme esclarece o entrevistado RU1, referindo-se aos cursos de graduação,

“Na fase inicial (regime de associação), o Conselho da Universidade é que aprovava os cursos, tendo em conta a sua pertinência e relevância (os critérios estão lá, nos Estatutos); o Conselho da Universidade não era um Conselho Científico embora tivesse, na sua composição, pessoas com experiência científica em algumas áreas, mas não era essa a sua atribuição; nessa fase, os Conselhos Científicos dos institutos (unidades associadas) tinham competências para a concepção dos cursos, mas, como os institutos não tinham o poder de aprovar os seus próprios cursos, houve, digamos, um certo desinteresse dos membros dos Conselhos Científicos, que se consideraram subestimados no processo de decisão”.

No que concerne à concepção dos currículos dos cursos de pós-graduação, na fase de transição, o entrevistado RU2 testemunha que

(...) As unidades associadas foram envolvidas enquanto tais, portanto institucionalmente, na formulação dos planos de estudos, particularmente na definição das linhas de investigação e das disciplinas opcionais. Houve envolvimento tanto das unidades, enquanto tais, como dos docentes dessas unidades, inclusivamente, na tentativa de sensibilizar aqueles que não possuíam uma pós-graduação a prosseguirem a sua formação a nível do mestrado.

No entanto, na fase subsequente, com a criação das unidades orgânicas da Uni-CV, estas não chegaram a exercer plenamente a prerrogativa de, nos termos estatutários, propor ao Conselho da Universidade a criação dos cursos, ainda que participem nesse processo.

Assim, de acordo com o entrevistado UO2,

“Em relação à política de formação, esta unidade tem uma participação razoável, pois poderia ser uma participação mais activa no sentido de dar mais inputs na concepção das políticas formativas. Mas, de certa forma, tem tido participação nessa política de formação, na identificação dos tipos de formação que melhor se adequam à realidade de Cabo Verde, nomeadamente nas áreas tecnológicas, procurando preencher as necessidades do mercado e as expectativas do país no que concerne às Tecnologias.

(...) Os cursos têm sido criados directamente pelos órgãos centrais da Universidade, embora sejam tidas em conta as opiniões das unidades, que são auscultadas nesse processo”.

É este, igualmente, o testemunho do entrevistado UO1, que defende um maior protagonismo das unidades orgânicas, porquanto:

“Uma maior assunção pelas unidades orgânicas das suas atribuições levaria a que a Reitoria chamasse a si outras funções, com maior alcance. Porque o que constato - talvez seja um defeito que resulte do facto de sermos uma universidade nova - é que a nossa Reitoria delibera e dá as grandes orientações e, ao mesmo tempo, está na execução dessas deliberações, o que cria sobreposições desnecessárias

Referindo-se, por seu turno, à decisão de criação dos cursos, o entrevistado UO3 assinala a existência de um trabalho colaborativo entre a direcção superior da Uni-CV e a direcção da sua unidade orgânica:

“Tem havido participação do Departamento, mas também propostas de órgãos superiores da universidade que, normalmente, resultam de uma análise das demandas da sociedade à luz da missão da universidade. Neste caso, temos estado a trabalhar em colaboração com os órgãos da cúpula da Uni-CV, analisando essas demandas para a tomada das decisões respeitantes à criação de cursos”.

Contextualizando as práticas de deliberação no processo de criação dos cursos, o entrevistado RU1 considera o seguinte:

“Eu creio que o processo inicial de centralização foi para retirar aos institutos um tipo de poder independentista, de autodeterminação, por assim dizer, mas, ultrapassada essa fase, o propósito da universidade era devolver esse poder decisório às unidades, pois o poder de propor os cursos é dessas unidades”.

(...) O processo de descentralização está sendo muito lento. E essa centralização gera um défice de assunção por parte das unidades”.

Posicionando-se no mesmo sentido, o entrevistado UO2 explica:

“O que acontece, neste momento, tem a ver com a pós-concepção: existe um modelo descentralizado, mas que se começou a implementar com um nível forte de concentração. E não havendo um acreditar nas capacidades internas, não existirão condições para a territorialização do currículo”.

Sem pôr em causa as “directrizes e orientações gerais” dos órgãos da Universidade, o entrevistado RU1 salienta a relevância dos “parâmetros científicos” no processo de criação dos cursos, assinalando:

“Um importante componente no processo de criação dos cursos é o Conselho Científico. Se não se instala os Conselhos Científicos, você cria uma zona-sombra e como, nessa zona-sombra, é a Reitoria que responde directamente perante o Conselho da Universidade, gera-se uma situação de inércia e deixa-se praticamente que, nesse sinal intermitente entre a Reitoria e as unidades, que nunca cresceram e não se autonomizaram, a Reitoria continue decidindo, muitas vezes, e não necessariamente, o que as unidades deveriam assumir.

(...) Há várias maneiras de pôr os Conselhos Científicos a funcionar, mesmo com a contribuição de personalidades científicas fora da instituição. O nosso figurino prevê o convite a pessoas fora da instituição que podem apoiar a qualificação científica dos nossos órgãos”.

Por seu turno, o entrevistado UO1 expende considerações críticas sobre à prática conducente à abertura de cursos:

“Não estão, na minha opinião, bem definidos ou estruturados os critérios que presidem à abertura dos cursos. Diz-se que o são em função das necessidades do país, das opções da universidade, mas não estão esmiuçados, em termos de debate, as condições e os fundamentos que permitam dizer que essas decisões são sustentadas ou estribadas sobre questões concretas, realidades e demandas concretas. São decisões que são, por vezes, tomadas, um pouco, digamos assim, à vista desarmada: pensa-se que o país precisa de profissionais em áreas X e então toca-se a tomar decisões de abertura de cursos. Há a ideia de uma experiência bem-sucedida noutros países e, logo, importa-se essa experiência sem, efectivamente, equacionar se, do ponto de vista da realidade local, dos problemas que se colocam ao país, essas experiências são susceptíveis de produzir os resultados desejáveis”.

Em síntese, a análise das perspectivas dos dirigentes da Uni-CV põe em relevo que o processo de deliberação curricular a nível macro caracteriza-se pela máxima autonomia dos órgãos de governo da Uni-CV na definição das políticas de formação, das ofertas formativas e das opções de desenvolvimento curricular, sem se sujeitarem a qualquer autorização prévia ou homologação do Governo, situação inversa à que prevalecia no âmbito dos antigos institutos de ensino superior público.

Como resulta igualmente das entrevistas, o processo de formulação das políticas de formação e, em particular, de definição das ofertas formativas conta com a participação das unidades orgânicas (departamentos e escolas), verificando-se, entretanto, que estas não assumem, senão de forma muito residual, a prerrogativa de formulação das propostas de criação dos cursos, em conformidade com as normas estatutárias, prevalecendo, na prática, a centralização dessa iniciativa ao nível da Reitoria, com a agravante de, nesse processo, não ter sido ainda possível contar com o contributo dos órgãos de gestão científica e pedagógica da Uni-CV, como o são os Conselhos Científicos, ainda não instalados, e os Conselhos Pedagógicos, cujo funcionamento é praticamente nulo, tal como se referiu acima.

6.2. O processo de elaboração dos planos curriculares dos cursos

No âmbito do processo de criação dos cursos, são elaborados os planos curriculares dos cursos, de que fazem parte integrante os planos de estudos e as sinopses. Nas entrevistas levadas a cabo junto dos dirigentes da Uni-CV, procurámos, entretanto, esclarecer em que medida as Unidades Orgânicas têm intervindo no desenho curricular dos cursos, ou seja, na elaboração e aprovação dos referidos documentos.

Um dos entrevistados referiu-se a dois momentos no processo de elaboração dos currículos dos cursos:

“No que concerne ao desenho dos currículos, numa determinada etapa da instalação da Universidade, havia uma participação mais activa e as directivas eram mais discutidas internamente, embora, na fase de execução, se recorresse, normalmente, a assessoria externa, junto de uma universidade parceira, no fundo, para dar mais credibilidade e visibilidade ao processo curricular e à própria formação.

No processo que se desenrolou com a chegada da Universidade, eu diria que a discussão se inverteu: há uma preocupação no sentido de, primeiro, se identificar a universidade parceira, de discutir em fórum externo, para, depois, haver a discussão dentro da unidade orgânica. E, a meu ver, esta discussão tem sido muito restrita, na base

da identificação de dois ou três elementos que nem sempre são as pessoas mais abalizadas para tal, sem que houvesse a preocupação de se fazer uma discussão ampla à volta dessas áreas de formação e com as pessoas que alimentam essas áreas” (UO2).

Instado a esclarecer se os planos curriculares são meramente importados ou constituem uma elaboração local, o mesmo entrevistado considera que “já foram mais endógenos que actualmente”, acrescentando:

“Parece que, actualmente, são mais importados, com alguns retoques que são feitos localmente, o que, a meu ver, deve ser revisto, potenciando os recursos humanos existentes. (*Idem*)

Por seu turno, o entrevistado UO1 considera ter havido uma evolução positiva no processo de elaboração dos currículos dos cursos:

“Creio que, no passado, os planos curriculares eram muito mais cópias de planos curriculares de outras universidades, sobretudo de Portugal, mas, actualmente, isso acontece cada vez menos, se bem que, num ou noutro caso, as coisas ainda sejam “cópias chapadas” de Portugal; há pessoas que, em domínios que são universais, em vez de procurar localismos que possam contribuir para a universalidade, fazem cópias de Portugal e aplicam aqui.

(...) Mas, felizmente, há cada vez menos casos de cópias. Há, em geral, uma preocupação cada vez maior de se fazer uma elaboração endógena, traduzindo o universal e uma perspectiva mais inovadora”.

Entretanto, como aspectos negativos, este entrevistado assinala o seguinte:

“Os planos curriculares dos cursos são alvo de constantes esventramentos (digo isso, porque sofrem uma violação terrível). Concordo que os planos de estudos não devem ser estáticos, mas devem ter uma certa estabilidade. E o que acontece é que são frequentemente alterados pelos Coordenadores, por vezes sem darem conhecimento disso aos outros intervenientes (Serviços Académicos, Conselho Pedagógico, Conselho Directivo), alterando-se tanto a estrutura das disciplinas, mas os próprios conteúdos dos planos de estudos. Muitas vezes, planos de estudos de uma universidade são alterados para responder a interesses pessoais deste ou daquele docente, interesses por vezes mesquinhos ou circunstanciais. Quer dizer, é uma situação inaceitável.

(...) Como se não bastasse, ainda temos situações em que se vê, claramente, que não há um consenso entre professores de um determinado curso relativamente às disciplinas que devem existir; nota-se que certas disciplinas aparecem num determinado ano, noutro ano uma disciplina desaparece, enquanto outro docente vem e defende que essa disciplina é de todo importante e deve constar do plano de estudos. Quer dizer, falta, aqui, em termos de decisão, definir quem deve, efectivamente, ponderar e posicionar-se vinculativamente nesta matéria. Creio que deveria ser o Conselho Científico a decidir que disciplinas são importantes e que constituem, assim, as linhas de força de determinado curso” (*Idem.*).

Instado a fazer o seu testemunho acerca da experiência de desenho curricular dos cursos da universidade pública, o entrevistado UO3 fá-lo de forma positiva, expressando-se nestes termos:

“Falando da experiência dos primeiros anos de universidade pública, os currículos, principalmente os planos de estudos dos cursos, eram preparados com a intervenção directa dos departamentos da então unidade associada (ISE), porque os docentes que participaram nas comissões para a concepção dos cursos e elaboração dos planos de estudos, juntamente com os elementos de equipas internacionais, eram professores dos departamentos, ou seja, professores ligados às áreas específicas que trabalharam com docentes, também, de áreas específicas de outras universidades. Consideramos, portanto, que a nível da Uni-CV, a concepção e a elaboração dos planos curriculares dos cursos têm a participação directa e essencial dos professores da Universidade e deste departamento, em particular”.

Tal como resulta das entrevistas, algumas das maiores fragilidades do processo curricular na Uni-CV prendem-se com a elaboração dos planos curriculares. Se, como referimos acima, ao analisarmos a concepção inicial do desenvolvimento curricular e a evolução das ofertas formativas, particularmente a nível da graduação, existem orientações para a elaboração dos planos curriculares e,

inclusive, um modelo para o efeito, na prática, tem prevalecido a tendência para a transposição ou adaptação dos planos de outras instituições, nomeadamente portuguesas, sendo escasso o esforço de elaboração autóctone dos mesmos, com a devida tradução das opções da Uni-CV. Por outro lado, uma vez elaborados, os planos curriculares têm sido objecto de frequentes alterações por parte de entidades que não têm competência estatutária para o efeito, engendrando uma situação de indisciplina e desorientação, a que, entretanto, tem vindo, a ser posto cobro no ano lectivo 2010/2011, com a adopção de medidas de normalização, tal como o testemunhado acima por um dos dirigentes da Reitoria afectos à área de desenvolvimento curricular, que preferiu responder por escrito a algumas questões relacionadas com a situação actual e as perspectivas de desenvolvimento curricular.

6.3. O processo curricular a nível das unidades orgânicas

6.3.1. O papel desempenhado pelas unidades orgânicas

Apreciado o processo de criação dos cursos, que inclui a elaboração dos respectivos planos curriculares, envolvendo os órgãos centrais da Uni-CV e das unidades orgânicas, vejamos agora, na perspectiva de três dirigentes entrevistados, como estas unidades assumem as suas responsabilidades específicas no tocante à elaboração e aprovação dos demais documentos curriculares, em especial dos programas das unidades curriculares.

O entrevistado RU2 salienta o facto de que, contrariamente ao que acontece nos cursos de graduação, as unidades orgânicas não chegaram a assumir cabalmente a gestão dos primeiros cursos de pós-graduação:

“Os primeiros mestrados foram cursos concebidos no quadro de uma gestão reitoral, mas implementados nas unidades associadas. Então perdeu-se, por causa disso, alguma relação sinérgica, que poderia ser mais forte no sentido de, desde o início, as unidades internalizarem as pós-graduações”.

Em relação aos programas das unidades curriculares, os três dirigentes de unidades orgânicas entrevistados são unânimes em afirmar que a sua elaboração é feita pelos docentes das disciplinas, sendo, contudo, de referir que, uma vez elaborados, os programas têm, contudo, diferente tramitação, quer em termos de sua discussão, quer de divulgação e aprovação.

O entrevistado UO2 refere-se, deste modo, à experiência da sua unidade orgânica:

“Neste momento, os programas são elaborados pelos professores, analisados pelas Comissões de Curso e depois submetidos à apreciação do Conselho Pedagógico, não intervindo o Conselho Científico, porque ainda não existe, há um vazio, que se espera preencher em breve.

No fundo, o processo de apreciação termina no Conselho Pedagógico, pois o Conselho Directivo só faz uma validação formal, tendo em conta os recursos inerentes à aplicação dos programas. Por isso, eu digo que o processo de concepção dos currículos tem ainda uma predominância administrativa”.

Como esclarece ainda este entrevistado, os professores elaboram os programas a partir das respectivas sinopses, seguindo o modelo adoptado, que inclui os itens obrigatórios (descrição,

objectivos, conteúdos, cronograma, bibliografia, metodologia, sistema de avaliação, etc.), mas com a “liberdade de os desenvolver”.

Instando a apreciar como se processa a implicação dos alunos neste processo, o mesmo entrevistado afirma o seguinte:

“Habitualmente, pelo que tenho podido acompanhar, não tem havido auscultação dos alunos com vista à incorporação de eventuais sugestões. O professor concebe o programa e, no primeiro dia de aulas, apresenta-o aos alunos, nos aspectos essenciais referidos. Não há numa participação dos alunos na concepção dos programas” (*Idem*).

O entrevistado UO2 considera que, na sua unidade orgânica, tem havido “uma experiência que não é a ideal, que é a concepção do programa pelo próprio professor da disciplina”, afirmando:

“O ideal seria que esses programas fossem discutidos e aprovados a nível do Conselho Científico, que ainda não existe na universidade. Neste momento, nalgumas Coordenações de Cursos (...) há uma experiência, que temos estado a sistematizar, que consiste em aprovar os programas das disciplinas em comissões de 3 a 5 professores por cada área científica correspondente.... Até ao último semestre, não pudemos ainda uniformizar este procedimento, isto é, nem todas as Comissões de Coordenação de Curso adoptaram este sistema, mas já existem orientações específicas no sentido de, a partir deste semestre (NB: 1º Semestre do ano lectivo 2010/2011), todas as Comissões de Coordenação de Curso organizarem-se de forma a aprovar os programas apresentados pelos professores antes de serem homologados pelo Conselho Directivo. Ou seja, é o mínimo que nós podemos fazer antes da instalação do Conselho Científico”.

Instado a referir-se ao papel do Conselho Pedagógico no processo de validação dos programas, o entrevistado UO2 considera que este órgão não só “tem uma composição demasiado extensa, que dificulta o seu funcionamento” como não possui, na sua composição, “as competências reunidas, em termos de diversidade e nível de especialização dos elementos que o constituem, por área disciplinar, para validar esses programas”. Assim, reitera:

“Até que seja constituído o Conselho Científico, o órgão que tem as melhores condições para aprovar os programas é a Comissão de Coordenação do Curso, que é constituída por docentes da área de especialidade, normalmente os mais experientes do domínio e que melhor perfil têm para apreciar e aprovar os programas. Estando estes aprovados a esse nível, a homologação pode ser feita pelo Conselho Directivo.

(...) Em cada curso, por exemplo Matemática, estão pessoas da mesma área de conhecimento, mas, no seu seio, encontramos várias disciplinas, com diversos professores, cujo envolvimento permitirá uma boa articulação entre as diferentes disciplinas do próprio plano de estudos. É algo que não se iria conseguir nem a nível do Conselho Directivo nem a nível do Conselho Pedagógico”...

Quanto ao envolvimento dos alunos nesse processo, o mesmo entrevistado afirma que se tem procurado fazer algo:

“Na elaboração dos programas, os docentes têm envolvido indirectamente os estudantes, no sentido em que os próprios regulamentos dos cursos, aprovados a nível macro, prevêem um prazo para o professor apresentar o programa das disciplinas, cujo conteúdo ele deve discutir previamente com os seus alunos. É claro que se trata de um envolvimento que não implica um poder decisório por parte dos estudantes, mas trata-se de uma orientação no sentido de haver uma consulta aos estudantes, para que os programas procurem responder a expectativas dos alunos. Portanto, há alguma participação ou, ao menos, há essa orientação oficial nesse sentido. É claro que o professor é, de facto, autónomo, até certo ponto, e, em alguns casos, há mais participação e noutros há menos”. (*Idem*)

O entrevistado UO1 assinala que é deficiente o debate dos programas elaborados pelos docentes, justificando-se nestes termos:

“É às Coordenações de Curso que nós atribuímos a função de aferição científica dos programas, mas as Comissões de Curso têm, muitas vezes, fraquezas em termos de capacidade para acompanhar o que de melhor se faz em cada uma das áreas, os progressos científicos, os conhecimentos de ponta....

“(…) Os professores trazem os seus programas e estes não são filtrados, por um lado, porque não há o Conselho Científico, e, por outro, porque, a nível das Comissões de Curso, não são, na maioria dos casos, debatidos”.
(…) O Conselho Directivo, que não tem propriamente atribuições de índole científica e pedagógica, mas mais de gestão académica, tem um papel quase nulo nesse processo, porque, por força das circunstâncias, acaba por aceitar os programas propostos, com as insuficiências que aponte, sem poder esmiuçar a sua aferição científica e pedagógica, o que um Conselho Científico já poderia fazer com mais propriedade”.

Os programas das unidades curriculares, que, juntamente com os planos curriculares, constituem os principais instituintes curriculares dos cursos, são, de acordo com os entrevistados, elaborados pelos docentes das respectivas disciplinas, o que está de acordo com o disposto no Estatuto do Pessoal Docente da Uni-CV. Acontece, entretanto, que, uma vez elaborados, esses programas não são debatidos a nível das Comissões de Coordenação dos Cursos, facto que, aliado à inexistência dos Conselhos Científicos e à inoperância dos Conselhos Pedagógicos, demonstra que nem sempre está assegurado o aprimoramento científico e pedagógico destes documentos curriculares.

6.3.2. O processo de implementação dos currículos dos cursos

Ao processo de deliberação curricular nos níveis macro e intermédio segue-se a implementação dos currículos, um processo complexo, coordenado, directamente, pelas Comissões de Coordenação dos Cursos, que tem como agentes centrais o professor e o aluno, através das dinâmicas de ensino-aprendizagem. Em seguida, passamos a apresentar as percepções dos dirigentes sobre o processo de implementação dos currículos dos cursos, matéria que retomaremos mais adiante, com o levantamento e análise das perspectivas dos docentes e alunos inquiridos.

a) O papel desempenhado pelas Comissões de Coordenação dos Cursos

Reconhecendo a função essencial das Comissões de Coordenação dos Cursos, de resto constantes dos Regulamentos, os dirigentes entrevistados assinalam que, enquanto órgãos, elas funcionam com muitas insuficiências, com a tendência para a concentração das actividades no Coordenador do Curso.

Assim, de acordo com UO1, as Comissões de Coordenação do Curso têm “uma função extraordinária”, mas “não funcionam como uma estrutura colegial”, nem tampouco desempenham cabalmente as suas atribuições, sendo de registar o facto de haver planos curriculares de cursos “elásticos”, ou seja, que são alterados à margem dos normativos pelo Coordenador, posto que este “acha que deve pôr as cadeiras conforme se dá mais no Brasil, em França ou Portugal”. Dito de outro modo,

“(…) Esses planos acabam, muitas vezes, por reflectir o que acontece na universidade do país onde esse Coordenador estudou, onde a maior parte dos professores do curso estudou, ou então necessidades pessoais de quem

está à frente ou de seus colegas, não obedecendo tudo isso a uma linha coerente, previamente estabelecida, e sistêmica” (UO1).

No entanto, como tendência positiva, este entrevistado ressalta o facto de que, na sua unidade orgânica, já se nota “alguma assunção da coordenação científica” por parte das Comissões de Coordenação dos Cursos.

Para o entrevistado UO2, um dos maiores défices no funcionamento das Comissões de Coordenação dos Cursos reside no facto de assumir uma coordenação generalista, em detrimento de uma coordenação científica por área disciplinar, sobretudo num contexto em que não funcionam os Conselhos Científicos e respectivas Comissões Científicas:

“Pela forma como estamos ainda organizados, as Comissões de Curso acabam por funcionar em detrimento de um aspecto que acho ser fundamental no processo de desenvolvimento curricular: é fundamental haver uma interligação forte entre a formação, a investigação e a extensão. A forma como estão organizadas as Comissões de Coordenação de Curso acaba por atrelar o grupo dos docentes, simplesmente, ao curso, na sua generalidade, quando deveria haver igualmente uma coordenação por subáreas, ou seja, dentro da área de actuação de um departamento, deveria haver áreas científicas, na base das quais funcionariam as coordenações, ou seja, os cursos deveriam ser atrelados às áreas, para efeitos de desenvolvimento da formação, da investigação e da extensão (...)”.

É, pois, no sentido de uma maior atenção à vertente científica da coordenação que se está a trabalhar, como salienta o mesmo entrevistado:

(...) O esforço que está sendo feito é para que, além das pessoas que se encontram na Comissão de Curso, sejam envolvidos os demais professores do curso, em função das áreas específicas em que actuam, para que não fiquem soltos. E, ficando soltos, alguns começam por manifestar carências afectivas e profissionais, enquanto outros se sentem donos da situação, como que vivendo no seu próprio oásis, fazendo uma investigação fictícia no seu próprio oásis, sem a devida articulação e coordenação da sua actividade” (UO2).

Testemunhando no mesmo sentido, outro entrevistado refere-se a uma experiência em curso nas Comissões de Coordenação da respectiva unidade orgânica:

“Neste momento, nalgumas Coordenações de Cursos existe a preocupação, ou seja, há uma experiência, que temos estado a sistematizar, que consiste em aprovar os programas das disciplinas em comissões de 3 a 5 professores por cada área científica correspondente” (UO3)

Do que antecede, pode-se concluir que as Comissões de Coordenação dos Cursos da Uni-CV encontram-se ainda numa fase incipiente de afirmação como órgãos colegiais de deliberação e gestão do processo curricular. Entretanto, regista-se a tendência para a superação desta situação, assim como para uma maior assunção de uma coordenação científica da actividade do curso.

b) Ligação da formação com a realidade nacional

Com base no acompanhamento que os entrevistados fazem do processo de realização dos currículos, procurámos obter as suas percepções sobre a medida em que alguns dos mais importantes princípios e opções curriculares são observados na prática quotidiana, começando com o princípio da correlação entre a formação e a realidade nacional.

Todos os entrevistados são unânimes no entendimento de que, de um modo geral, os currículos dos cursos estão ajustados à realidade nacional, sem prejuízo da tradução do conhecimento científico universal. A este respeito, elucida o entrevistado UO3:

“Temos tentado, nos nossos currículos, traduzir a preocupação de os cursos reflectirem a ligação do conhecimento com a realidade nacional. O facto de termos, inicialmente, recorrido à colaboração de universidades estrangeiras devia-se à necessidade de captar as suas experiências, mas também de universalizar os nossos currículos, sem prejuízo da dimensão do conhecimento da realidade cabo-verdiana”.

Cabe ainda referir a preocupação no sentido de uma concepção flexível dos currículos dos cursos de modo a terem em conta, a par da realidade nacional, as expectativas de realização dos formandos, como assinala RU2, referindo-se, particularmente, aos cursos de pós-graduação:

“Os planos de estudo de todos os cursos de mestrado (pelo menos, dos cursos em que estive envolvido) tinham um leque relativamente grande de disciplinas opcionais que permitiam aos mestrandos, em função das suas linhas de investigação e interesses específicos, fazer escolhas. Claro está que havia disciplinas obrigatórias, ou seja aquelas que deveriam proporcionar a formação científica de base, numa perspectiva de alinhamento com o conhecimento científico universal, mas todos os cursos tinham uma gama variada de disciplinas opcionais que permitiam escolhas em função do projecto pessoal de cada mestrando”.

c) Ligação entre a teoria e a prática

Os dirigentes entrevistados consideram que a orientação no sentido da ligação da teoria com a prática durante o processo de formação nem sempre é bem conseguida, devido a diversos factores e constrangimentos.

Com efeito, o entrevistado UO2, apesar de testemunhar que, no seu departamento, existe “toda uma tradição e toda uma preocupação de aliar a teoria à prática”, há uma certa dificuldade que se prende com o facto de que os materiais comprados, “às vezes, não chegam a tempo para a realização das práticas laboratoriais ou outras aulas de aplicação previstas”, isto é, “não há a alimentação dos laboratórios com os consumíveis de uma forma preventiva”. Não obstante, assegura:

“A filosofia deste departamento, tendo em conta a sua própria história, é a de que o saber teórico seja transformado em aula aplicada. Há, aqui (...) aquela orientação de que o aluno não só tem que saber, mas tem que saber fazer. Então, eu diria que há este espírito que tem passado e os professores têm-no assumido” (*Idem*)

O dirigente UO3 também salienta o facto de que, pelas próprias especificidades do departamento, que actua na área das Ciências e Tecnologias, tem havido sempre orientações no sentido de que “os estudantes devem aprender conhecimentos teóricos, mas na perspectiva de os preparar para a sua aplicação na prática”. No entanto, salienta:

“A este nível, temos tido alguns constrangimentos, que vão sendo colmatados ao longo do tempo e dizem respeito à disponibilidade de recursos que permitam essa prática, como os laboratórios, consumíveis de laboratórios, equipamentos informáticos, de desenho e de cartografia, softwares e bibliografia (...). Em suma, há orientações e, mesmo, em vários casos, há uma cultura de articulação teoria-prática, apesar de constrangimentos, e salvaguarda a circunstância de certas disciplinas serem de natureza mais teórica” (UO3).

O entrevistado UO1 elucida que, “na elaboração dos planos de aula, exige-se aos professores que (...) explicitem a natureza da aula, se é teórica, prática ou teórico-prática”. Entretanto, de acordo com

o entrevistado, no quotidiano da actividade docente, muitas vezes, subverte-se o conceito de aula prática:

“Nós verificamos que há uma grande dificuldade dos professores em classificar o tipo de aula, da aula prática, por exemplo, e utilizam a classificação de “teórico-prática” para despachar. Se fazem um debate na aula, acham que é uma aula “prática”, quando, na verdade, se está a um nível essencialmente teórico; enfim, tudo o que o professor pede para os alunos fazerem é considerado “prática”. E, entretanto, com esses debates, os alunos não praticaram, não foram verificar, por exemplo, na sociedade, como é que o conhecimento é aplicado”. (UO1)

O mesmo entrevistado destaca, neste particular, a relevância da formação pedagógica dos docentes:

“(…) A ligação entre o conhecimento e a prática, de uma forma geral, na nossa universidade, ressent-se do facto de os nossos professores, de uma forma geral, poderem ter conhecimentos científicos e técnicos, mas não têm conhecimentos pedagógicos. E eu tenho a certeza de que sessões periódicas, jornadas ou retiros de âmbito pedagógico, com o enquadramento de quadros dessa área (...), poderiam permitir uma melhor actuação”(UO1).

d) Participação dos alunos na aprendizagem

Considerando que as orientações curriculares consagradas nos documentos da Uni-CV e, designadamente, no regulamento, apontam para a criação de diversas situações e a adopção de metodologias que permitam aos alunos participar activamente na construção da sua própria aprendizagem, procurámos compreender, na perspectiva dos dirigentes entrevistados, em que medida este princípio é observado nas práticas académicas. As respostas dos entrevistados parecem indicar que as práticas curriculares privilegiam uma pedagogia de transmissão do conhecimento, para a memorização do estudante, sendo ainda incipientes as experiências de investigação, de pesquisa bibliográfica e de criação de um ambiente académico que promova a centralidade do aluno no processo de aprendizagem.

Com efeito, o entrevistado UO3 assinala, que apesar dos esforços, têm sido encontradas muitas dificuldades na observância desse princípio, manifestando, do mesmo passo, o seu ponto de vista sobre a forma de as superar:

“Os nossos estudantes vêm do ensino secundário com uma mentalidade de absorção ou memorização do saber transmitido, sem a preocupação de interpretação e de desenvolvimento do conhecimento. Nestas condições, é difícil levar os estudantes a aprenderem a aprender.

(...) O docente apresenta tópicos e esquemas da aula, através de acetatos ou diapositivos que os alunos, entretanto, tomam como apontamentos, por mais que o professor os alerte de que têm de tirar apontamentos da aula e consultar a bibliografia. Eles cingem-se a esses acetatos e diapositivos. Daí que, a nível do “aprender a aprender”, a dificuldade é grande e há muito que fazer para mudar essa mentalidade.

(...) Nós, os professores, temos que repensar as formas, as estratégias, para levar os alunos a construírem a sua própria aprendizagem. Os alunos, muitas vezes, querem as respostas imediatas. E, se calhar, temos de deixar de lhes dar respostas para que eles, os alunos, possam ir à procura delas”.

O entrevistado UO1 considera que, nesta matéria, a sua unidade orgânica encontra-se “ao nível em que se encontra toda a universidade”, expressando nestes termos o seu ponto de vista:

“Apesar de termos uma “Universidade”, estamos ainda numa fase de transição de um ensino superior para uma universidade. Ainda não conseguimos criar, nem da parte dos professores, nem dos alunos, uma capacidade

autónoma consubstanciada em hábitos de trabalho, de leitura, de investigação. Basta ver que a nossa comunidade académica está de costas voltada para a nossa Biblioteca”.

Entendendo, que na maioria dos casos, não existe a preocupação dos professores de organizarem o seu trabalho de modo a que os seus alunos sejam obrigados a ler livros para apresentarem trabalhos ou para discutirem determinados temas, acrescenta:

“O pior é que quando os alunos notam que os professores não vão às bibliografias ou não exigem à sua consulta, limitam-se, neste caso concreto, a imitar o professor, lendo apenas os apontamentos que vêm nos slides e nos acetatos, ou a ir à Internet, para copiarem textos. Há então hábitos de “*copy-paste*”, de copiar, em vez de, enfim, abalançarem-se em hábitos de criar ou recriar, através da pesquisa ou da investigação” (UO1).

e) Avaliação das aprendizagens

Considerando que a avaliação do currículo implementado é parte integrante do processo de aprendizagem, que não deve limitar-se à transmissão do saber teórico, procurámos indagar junto dos dirigentes entrevistados como se processa a avaliação dos alunos nas respectivas unidades orgânicas e em que medida esta avaliação incorpora as diversas dimensões da aprendizagem, designadamente o desenvolvimento de competências.

De acordo com entrevistado UO2, a avaliação dos alunos e, por conseguinte, do currículo implementado na sua unidade orgânica “fica, em regra, a cargo dos professores das correspondentes disciplinas, salvo casos particulares de avaliação fora do regime normal”. E, referindo-se às componentes teórica e prática da actividade de avaliação, acrescenta:

“Há um bom número de docentes que procuram considerar essas diversas dimensões da aprendizagem no processo de avaliação dos alunos, mas tem havido outros que incidem mais numa avaliação teórica. Mas, se nós contrabalançarmos, no geral, ficamos num meio-termo, com um certo equilíbrio entre as duas valências. Aqui, neste departamento, em particular, se justifica esse equilíbrio entre o lado teórico e o da aplicação prática, porque os cursos tecnológicos têm uma componente prática muito forte. Mas as formações de natureza transversal têm a tendência para desenvolver mais a componente teórica”(UO2).

O entrevistado UO1 tem uma perspectiva muito crítica acerca das práticas de avaliação das aprendizagens na Uni-CV, tal como transparece no seu depoimento:

“Na nossa universidade, é difícil chumbar, nem conseguimos pôr regras muito rígidas, pois não temos a certeza de que, com regras rígidas, nós podemos aumentar o nível ou o patamar dos conhecimentos”.

Considerando que quem, em última instância, vai assegurar o cumprimento das regras e orientações é o professor, cujo desempenho, por seu turno, não é ainda objecto de avaliação, por falta de um regulamento de avaliação docente, este entrevistado afirma:

“Sem uma avaliação de desempenho docente rigorosa, não será possível atingir-se esse patamar mais alto. E a permissividade é tal que, na falta desse patamar alto, os alunos quase que exigem que têm de passar” (UO1).

Por outro lado, refere o mesmo entrevistado:

“Não há directivas nem instruções no sentido de tabelar as notas, notando-se que há uma inflação de notas, uma tradição de atribuir notas muito altas (16, 17 e 18 valores), que nem sempre coadunam com o nível atingido pelos estudantes. E quando se colocar o problema de competitividade no mercado, algo que se vai colocar, certamente, daqui a mais alguns anos, vai ser um problema sério, porque estamos a mandar para o mercado pessoas com altas

notas, mas que, muitas vezes, não correspondem, efectivamente, àquilo que os alunos conseguem alcançar e que está distante daquilo seria expectável em termos de uma formação cabal.

Tudo isto cria enormes dificuldades no sentido de se dar o tal salto qualitativo, que permita que sejamos, de facto, uma universidade, um espaço em que, por um processo qualitativo e de filtragem, se possa qualificar as pessoas para participar na resolução dos problemas da sociedade e do mercado, mas também, dos problemas do mundo, pois a universidade tem essa função de formar, não apenas numa perspectiva localista, mas que tenha em conta os problemas na sua dimensão universal” (*Idem*).

Constata-se, com base no testemunho destes entrevistados, que existem experiências diferenciadas de avaliação dos alunos. Assim, se, numa das unidades orgânicas, parece haver algum equilíbrio na consideração das vertentes teórica e prática no processo avaliativo, na outra unidade, o aspecto mais saliente prende-se com a falta de uma avaliação assente em critérios uniformes e de rigor.

f) Avaliação do cumprimento dos currículos

Procurámos obter a percepção dos entrevistados sobre a medida em que os currículos implementados correspondem aos aprovados a nível central e da unidade orgânica. Em particular, indagámos acerca da efectividade dos mecanismos de “aferição” do cumprimento dos planos e programas curriculares, designadamente através da apreciação dos relatórios de execução dos programas das unidades curriculares que os docentes devem elaborar, nos termos regulamentares.

A respeito destas questões, diz o entrevistado UO2:

“De um modo geral, há uma correlação positiva entre o que é concebido o que é implementado. Há uma tradição de acompanhamento da execução dos programas e de bastante rigor na formação.

(...) Normalmente, o acompanhamento dos programas é feito pelos professores e pela Coordenação de Curso (...). O departamento tem a possibilidade de o fazer, nomeadamente, pelas folhas de sumários e pelos relatórios feitos pelos docentes e pela coordenação de curso”.

No entanto, no que concerne aos relatórios de execução dos programas, este entrevistado remarca que, apesar de exigidos a todos os professores, “nem todos os apresentam nos prazos que normalmente são fixados”, pelo que considera haver ainda “uma certa indisciplina”, a par de “uma certa falta de pulso dos Coordenadores em exigir”.

O dirigente UO3 assegura que tem havido o hábito de o professor apresentar relatórios de cumprimento dos programas das disciplinas, que fazem parte do dossier do respectivo curso:

“Por exemplo, no semestre que findou²³, solicitámos a todas as coordenações de cursos aquilo a que chamamos o “dossier do curso”, que é constituído pelos diversos dossiês de disciplinas. Estes últimos dossiês incluem o programa da disciplina e a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação utilizado, os enunciados das provas, as pautas de avaliação contínua e dos exames dos estudantes, o relatório semestral do professor, a descrição dos projectos ou trabalhos práticos desenvolvidos (...).

É claro que há sempre docentes que fornecem menos elementos, mas a nossa exigência é que todos os dossiês de curso tenham todos esses elementos. Portanto, o dossier de curso tem, em relação a cada disciplina, esses elementos; e, para o curso, no geral, há o relatório da Coordenação do Curso, que é uma síntese de todo o processo a nível das

²³ Refere-se o entrevistado ao 2º semestre do ano lectivo 2009/2010.

disciplinas, apresentando, normalmente, um quadro em que aparecem elementos relevantes, como as disciplinas com mais ou menos alunos aprovados, etc.”.

Em relação a este item, UO1 assinala que, apesar de haver “normas que obrigam a que, no final de cada semestre, os professores apresentem relatórios, com base nos termos de referência estabelecidos, que lhes permitem descrever e analisar o cumprimento dos programas, as actividades realizadas, a assimilação e o aproveitamento por parte dos alunos e outras questões a que devem responder”, na prática acontece o seguinte:

“(…) Esses relatórios quase que não são lidos, além de que há professores que não os elaboram e muitos Coordenadores também não exigem a sua apresentação. Então, esses relatórios, que deveriam ser instrumentos úteis e importantes, de reflexão e avaliação, acabam por ser como que “nados-mortos”, aqui dentro. Coisa pesarosa, não é? Dito de outra forma, não há uma verdadeira avaliação. É um problema sério”.

Para este entrevistado, um dos “Calcanhares de Aquiles” da Universidade é a avaliação, em todas as suas dimensões, incluindo a “avaliação dos professores, avaliação dos órgãos, avaliação do modelo que temos actualmente (...), acoplada a um planeamento estratégico, que daria pistas para a resolução de muitos problemas”. E acrescenta:

“Nós planificamos o ano lectivo, mas não prevemos um momento para, a diversos níveis, nomeadamente a nível das Comissões de Curso, e, inclusive, com a auscultação dos alunos sobre a forma como decorreu a sua aprendizagem, avaliarmos o cumprimento do que foi planificado e, até, para avaliarmos a avaliação dos alunos. Tenta-se avaliar tudo isso com um instrumento que já se revelou ser insuficiente e, por outro lado, ineficaz: os relatórios dos docentes, que incorporam os resultados da avaliação que eles fazem aos seus alunos, de resto, relatórios esses que são elaborados mais para “despachar”, para constar”(UO1).

Por outro lado, a análise dos sumários das aulas também não é suficiente, no entender do mesmo entrevistado, porquanto “os sumários, de uma forma geral, são “para constar”, não permitindo que se possa ajuizar se os conteúdos programáticos foram efectivamente bem implementados”.

No que concerne, especificamente, aos Cursos de Pós-Graduação, o entrevistado RU2 considera que “da concepção à implementação dos cursos de pós-graduação, a experiência foi interessante, também enquanto processo de aprendizagem, um processo durante o qual se foi fazendo, mas também aprendendo”. Entendendo que, em termos de resultados em concreto, este foram, no geral, positivos, tendo em conta os contextos em que os cursos foram iniciados, este entrevistado assinala contudo a constatação de alguns atrasos na conclusão dos cursos:

“As defesas demoraram mais tempo do que é normal, o que não aconteceria se houvesse um seguimento mais de perto por parte das unidades. Assim, em regra, estipulou-se dois anos, para se concluir a parte curricular e a dissertação, mas, praticamente em todos os cursos, houve uma certa demora, que se deve, essencialmente, a um seguimento não muito bem conseguido”.

A análise das perspectivas dos dirigentes das unidades orgânicas entrevistados demonstra que é necessário aprimorar os mecanismos existentes de avaliação do cumprimento dos currículos implementados. O controlo do processo de implementação dos currículos é feito através de mecanismos burocráticos, como os sumários das aulas, que nem sempre são objecto de análise, e os

relatórios semestrais de execução dos programas, que os docentes nem sempre apresentam e, quando o fazem, não existem evidências de que são objecto de discussão e deliberação a nível dos órgãos internos das unidades orgânicas, como, de resto, constatámos através da análise dos dossiers curriculares da maioria dos cursos.

Se um dos entrevistados considera haver, de um modo geral, uma correlação positiva entre os currículos concebidos e os implementados na sua unidade orgânica, constata-se que, mesmo neste caso, nem todos os docentes apresentem, no prazo previsto, os relatórios de cumprimento dos programas. Nenhum dos entrevistados refere a existência de outro tipo de mecanismos de seguimento e avaliação dos currículos realizados.

6.3.3. A ligação entre o ensino, a investigação e a extensão

Uma vez que o cumprimento cabal da missão da Uni-CV, que consiste em potenciar o desenvolvimento humano e contribuir para o progresso sustentável do país, implica que as actividades académicas se devolvam num quadro em que se articulem as actividades do ensino, da investigação e da extensão, procurámos saber junto dos dirigentes entrevistados qual tem sido a experiência dos primeiros anos da universidade pública nesta matéria e quais as tendências actuais.

Para UO1, “tem havido, de alguma maneira” a ligação entre o ensino, a investigação e a extensão, “mas falta muito para se chegar lá, pois temos ainda um sistema, uma estrutura e uma práxis em que tudo está voltado para o ensino, para a transmissão do saber”. Por outro lado, considera o entrevistado, “temos um mercado de trabalho que não ajuda: um mercado de trabalho mais receptivo para a vertente do ensino, traduzida no diploma”.

Não obstante, a nível da sua unidade orgânica, o entrevistado destaca, a título de exemplo, algumas experiências de investigação e extensão:

“Nós começámos, há dois anos, com o Ciclo de Conferências sob o lema “descobrir, conhecer e debater Cabo Verde”, envolvendo pessoas de diferentes áreas científicas e disciplinares, criando um ambiente multidisciplinar e transdisciplinar de pesquisa e debates. O termo “descobrir” foi mesmo provocatório: não propriamente no sentido de inventar, mas de reinventar, reavaliar, revisitar e tornar conhecida uma realidade, o que existe. Isto foi um sucesso, porque animou as hostes da universidade, fazendo com que as pessoas, professores, alunos e outros interessados, participassem, dando a conhecer suas reflexões, tanto aqui, na Praia, como em S. Vicente. Neste ano (2010), dentro do Ano da História, fizemos a segunda edição do Ciclo de Conferências e temos o compromisso de continuar a fazê-lo todos os anos, variando as temáticas, mas mantendo esse grande chapéu que é “descobrir, conhecer e debater Cabo Verde”.

Outra grande actividade de extensão que realizámos, já no quadro das celebrações do Ano da História, foi o Simpósio de Cabo Verde, que requereu de nós um grande esforço, pois tivemos cerca de um mês para organizar esse simpósio internacional, que foi muito bem-sucedido (...). Demos ao evento um formato de pendor científico, com comunicações importantes, que garantiram o sucesso. Vamos, agora, publicar as Actas do Simpósio.

De entre outras actividades de extensão, destacamos ainda a Exposição sobre as Plantas (plantas de Cabo Verde transplantadas para outras paragens e plantas de outras paragens transplantadas para Cabo Verde); esta exposição, que circula ainda, voltará a Cabo Verde. Outro evento foi a Exposição sobre a História da Educação em Cabo Verde, que tem estado a ser apresentada noutras ilhas, além de Santiago” (UO1).

Reconhecendo, a existência de “muitas dificuldades em implementar linhas de investigação e envolver pessoas das áreas Humanísticas” e que “tem havido resistências”, o mesmo entrevistado afirma, no entanto, que é “propósito firme do Conselho Directivo fazer valer essa orientação de desenvolver linhas de investigação”, acrescentando:

“Dentro das horas não lectivas, vamos exigir que os docentes realizem projectos de investigação. Temos professores, doutores e não só, que poderiam estar a investigar, mas alegam falta de sala; vamos resolver este problema de espaço e vão ter que investigar” (*Idem*).

Por seu turno, o entrevistado UO2 refere-se à experiência da sua unidade orgânica nesta matéria, afirmando:

“Nota-se que a comunidade académica, nesta unidade, em geral, tem-se preocupado com a questão da formação versus extensão e começa a haver, também, iniciativas ligadas à investigação, com a preocupação, por parte dos docentes, de estarem atrelados a redes de investigação noutras latitudes; começa a haver iniciativas, como por exemplo, na área ambiental, onde há algumas actividades de investigação em que estamos envolvidos; na área da energia, há uma célula que começa a movimentar-se; temos, internamente, um grupo de professores que, todas as quintas-feiras, promovem seminários em diferentes áreas, abertos a docentes e outros agentes internos e externos, aos ex-alunos, às empresas e instituições interessadas”.

Ao abordar, igualmente, a experiência de integração das actividades de ensino, investigação e extensão a nível da sua unidade orgânica, o dirigente UO3 assinala que:

“Existem intenções e já estamos a desenvolver iniciativas nesse sentido, muitas delas decorrentes do processo de formação académica dos docentes, que vão desenvolvendo teses e difundir os resultados das suas pesquisas nas respectivas aulas; também utilizam conteúdos do ensino-aprendizagem para realizarem todo um esforço de trabalho científico a nível da investigação. A nível da extensão, há também várias actividades que são desenvolvidas em relação com as matérias de ensino e de investigação”.

Instado a referir-se ao Programa de Iniciação Científica realizado por iniciativa da Reitoria, com o envolvimento de alunos de cursos de graduação, o entrevistado confirma a participação da sua unidade orgânica nesse evento, acrescentando:

“No ano passado (2009) a participação foi mais reduzida, mas este ano (2010), houve maior equilíbrio na distribuição das quotas de participação, embora continue a haver maior proeminência de estudantes da área das ciências sociais e humanas” (UO3).

Concluindo, o entrevistado assinala que existe a “preocupação de se ir além da apropriação do conhecimento”, avançando, de forma paulatina, na senda da investigação e da extensão.

Os testemunhos registados evidenciam, de forma clara, que, embora haja preocupações e intenções das unidades orgânicas no sentido da promoção da investigação científica e, em especial, da ligação entre as actividades de ensino, investigação e extensão, as iniciativas realizadas são ainda muito escassas, sendo contudo de salientar a realização de três edições do Programa de Iniciação Científica, assim como vários eventos de debate e divulgação científica, versando temas de actualidade.

6.3.4. Relevância dos cursos face à missão da Uni-CV

Afigurou-se de interesse neste estudo empírico conhecer a percepção dos dirigentes da Uni-CV entrevistados acerca da relevância dos cursos, tendo em conta a estreita conexão entre a missão da Uni-CV e o desenvolvimento do país. Como se evidenciará, em seguida, é unânime o entendimento dos quatro entrevistados que a Universidade tem procurado oferecer cursos socialmente pertinentes, em diversas áreas, correspondendo às necessidades de desenvolvimento do país, razão porque têm boa receptividade no mercado, sendo, contudo, de se assinalar a advertência feita por um dos entrevistados quanto à necessidade de se acautelar em relação às pressões no sentido de se fazer da universidade pública uma universidade do mercado, destinada aos mais pobres, nomeadamente através da oferta de cursos de formação profissional de curta duração, os quais, na sua perspectiva devem ser concebidos numa lógica de colaboração com outras instituições de formação.

Para um dos dirigentes universitários entrevistados os cursos concebidos correspondem, de um modo geral, à missão da Universidade e a necessidades de desenvolvimento do país, embora essa correspondência varie:

“Há, em especial, algumas áreas novas a destacar, como cursos numa área crítica, por assim dizer, como é a área da saúde (cursos de enfermagem); há as áreas ligadas às engenharias e tecnologias (ex: Engenharia Civil, da Informática, etc.). Acho que foi uma aposta ousada que se fez.
(...) Há outros cursos com grande resposta, como uma área clássica, que é a de Gestão, mas também os cursos de Relações Públicas e Secretariado, que são muito procurados” (RU1).

Do mesmo modo, o dirigente UO2, referindo-se à sua unidade orgânica, considera que os cursos estão em conformidade com a missão da universidade, “traduzem as necessidades do país e estão perfeitamente alinhados com as estratégias de desenvolvimento do país”.

No que concerne à pertinência social e à sua adequação às necessidades de inserção na vida activa, o entrevistado RU1 entende que existe uma certa pressão no sentido de se fazer da Uni-CV uma universidade do mercado, porque “a classe média não estuda nela, estuda lá fora, onde se faz investigação”. É convicção deste entrevistado que a Uni-CV está sendo “muito pressionada no sentido de ter um currículo que forma gente para trabalhar amanhã; essa é uma universidade para os pobres”- afirma, acrescentando:

“No fundo, há uma universidade dual, duas universidades: uma universidade que é pública, que o Estado cria cá, e a outra universidade (pública) onde os professores ganham dinheiro mas para colocarem os filhos a estudar lá fora. E isto cria um grande problema de equidade e de democratização.
O país conheceu a trajectória que se conhece hoje, porque muitos quadros, inclusive governantes, estudaram em universidades, lá fora, seja em regime presencial, seja à distância. A nossa perspectiva de formação nunca foi localista” (RU1).

Defendendo que “uma grande questão é a aposta no sentido de a Universidade de Cabo Verde não se transformar numa universidade para os pobres”, este entrevistado refere-se às tendências que se têm verificado:

“Os indicadores que existem mostram claramente o perfil social dos nossos alunos – os mais pobres. E o rendimento dos alunos que prestam provas de acesso para o ingresso na universidade mostra isso (*Idem*).

Este entrevistado posiciona-se no sentido de se “romper com esse modelo”, defendendo nestes termos, a aposta na excelência universitária:

“O concorrente da universidade pública não é a universidade privada. O concorrente da nossa universidade pública é um referencial de qualidade que é colocado pelos desafios internacionais da qualidade. Não é a lógica da concorrência privada, que é perversa, porque joga com o imediatismo no mercado” (*Idem*).

Instado a apreciar, à luz dos documentos fundacionais da Uni-CV, desde a sua Comissão Instaladora, sobre a relação entre a formação e o mercado, tendo em conta, nomeadamente, a oferta de formação profissionalizante, RU1 esclarece que a opção nunca foi a de uma oferta “em larga escala” deste tipo de formação, mas sim “assumi-la na perspectiva de uma rede colaborativa” com outras instituições e de formação de formadores.

Na perspectiva de UO1, a formação ministrada é socialmente pertinente, porquanto “as ofertas formativas, no geral, cobrem as necessidades de Cabo Verde e contribuem para reforçar a visibilidade do próprio país”. No caso dos cursos oferecidos pela sua unidade orgânica, o entrevistado tem o seguinte entendimento:

“As Humanísticas também servem para mostrar o que é o país, para aprofundar o conhecimento da sociedade em geral e do país. Naturalmente, a universidade não cumpre cabalmente a sua função com a criação dessas ofertas; mas com uma aposta na criação e na difusão do conhecimento, em especial através do desenvolvimento da investigação e da extensão, podemos inverter este cenário.

Por isso mesmo, é necessária uma reflexão séria sobre o que se fez até aqui, nas diversas áreas, e então lançar, do ponto de vista universitário, novos desafios e novas metas nessas áreas”.

Expressão da boa receptividade social dos cursos ministrados pela sua unidade orgânica é, no entender de UO1, a procura que se regista dos mesmos cursos:

“Nas áreas das Humanísticas, a procura dos nossos cursos é grande e continua em crescendo (...), o que é corroborado, aliás, pelo crescente número de inscrições nas provas de acesso. Aliás, se não houvesse algum filtro com essas provas (que as universidades privadas não fazem), não teríamos condições para responder a essa procura. Há alguns cursos, na área das Humanísticas, que estão a regredir, como a Filosofia e a Educação Física, mas, no geral, a procura aos nossos cursos está a crescer”.

Remarca, entretanto, este entrevistado:

O ideal é que as ofertas formativas crescessem do ponto de vista qualitativo, mas não podemos dizer que isso está a acontecer ao nível por nós desejado (UO1).

Por sua vez, e referindo-se à empregabilidade dos cursos da Uni-CV, UO2 afirma, em termos categóricos:

“Os dados que nós temos disponíveis dizem-nos que os cursos que ministramos são de grande aceitação no mercado, se tivermos em conta que o mercado não se restringe a S. Vicente, dada a pouca capacidade de absorção local dos diplomados. Mas a nível de Cabo Verde em geral, isso é um facto”.

O entrevistado UO3 tem idêntica opinião sobre a pertinência ou relevância social das ofertas formativas da sua unidade orgânica:

“Eu acho que (...) aquilo que temos estado a oferecer são cursos de áreas com muitas saídas, ou seja, de elevado nível de empregabilidade: Matemáticas, Informática, Engenharia Civil, Enfermagem, Geografia, etc. Até agora, têm estado a ter boas saídas para o mercado. Há alguns cursos que só terminarão daqui a um ano, mas têm forte potencial de empregabilidade, como, em princípio, a Multimédia”.

Sintetizando a sua apreciação sobre a experiência formativa nos cinco primeiros anos de funcionamento da Uni-CV, UO2 afirma:

(...) Tem sido uma formação exigente, uma formação com qualidade, uma formação identificada com o mercado, uma formação que tem toda a pertinência, pelo menos na actualidade e no espaço temporal que se advinha para o futuro próximo. (...) Os cursos estão em sintonia com a dimensão universal do conhecimento”.

6.3.5. Condicionais da actividade formativa/Aspectos a serem melhorados

Não obstante os quatro dirigentes da Uni-CV entrevistados reconhecerem que, de um modo geral, os cursos oferecidos pela Uni-CV enquadram-se na linha do cumprimento da missão da Uni-CV, têm boa receptividade social e possuem uma qualidade aceitável, pode depreender-se, a partir da análise de conteúdo dos testemunhos atrás registados, bem como dos que se seguem, que existem vários factores que condicionam o desenvolvimento das actividades académicas na universidade pública, nomeadamente o baixo nível do perfil de entrada dos anos, a persistência de insuficiências a nível da qualificação científica e pedagógica dos docentes, a falta de especialistas em Desenvolvimento Curricular, a centralização excessiva dos processos decisórios em matéria de gestão de recursos, a ausência de planeamento estratégico e a deficiente planificação da formação e a falta de clarificação das funções dos serviços locais afectos às unidades orgânicas e ao papel destas últimas na sua coordenação.

Passamos a abordar especificamente os principais condicionais referidos por quatro dirigentes universitários entrevistados.

a) Perfil de entrada

O entrevistado RU1 considera que um dos condicionamentos tem a ver com o acesso à Universidade, especificamente com o perfil dos alunos que entram na universidade após a conclusão do 12º ano”:

(...) Supostamente, o aluno do ensino superior tem um grau de autonomia maior, mas nem sempre é o que acontece, porque ele vem doseado, desde o ensino secundário, de uma cultura de “ensino bancário”, da “cultura de apontamentos” como repositórios do conhecimento, quando o importante é você apropriar-se da lógica de aquisição desse conhecimento, porque se compreender a lógica, você cria o conhecimento”.

A este respeito, este entrevistado elucida que “a maior procura incidia na área humanística”, pelo que a Reitoria teve de agir no sentido de influenciar essa procura, no sentido de a orientar para cursos de outras áreas.

Ainda segundo o mesmo entrevistado, a questão do acesso “implica que a universidade tenha de actuar junto das escolas secundárias no sentido de elevar o nível de formação que ali se pratica”. No entanto, “vencer esse desafio da qualidade leva tempo”, visto que “não é só a questão dos professores” das escolas secundárias que está em causa”. Segundo ele, a qualidade do ensino secundário depende igualmente dos “recursos que a sociedade tem disponíveis para colocar na escola”. De todo o modo, adverte, a Universidade tem a função de criar um “padrão” e “referenciar a qualidade de formação dos seus alunos”, contrariando a tentação de referenciar o acesso “mediante ofertas de formação “a saldo”, isto é, quem oferece com menos custos tem mais alunos”.

Sobre a matéria, procurámos saber, junto do entrevistado UO2, em que medida o perfil dos alunos que entram na universidade, evidenciado, nomeadamente, pelos magros resultados das provas de acesso, tem condicionado a gestão curricular e o normal andamento dos cursos a nível da sua unidade orgânica. A resposta é elucidativa:

“Esse perfil condiciona, e de que maneira, principalmente nas disciplinas de Matemática, Física, Química, mas também de Língua Portuguesa, porque, muitas vezes, aquilo que se pensa, *a priori*, que o aluno teria cumprido ou aprendido no ensino secundário, em termos de programas dessas disciplinas, ou não cumpriu esses programas ou não adquiriu as competências básicas. Isso condiciona muito e mexe com a sensibilidade dos professores da Universidade que, às vezes, caem na tentação de gerir os currículos de acordo com as sensibilidades, do que têm presente; caem na tentação de se adequarem ao nível desses alunos, baixando o nível de exigências de formação, em vez de organizarem formas extras de recuperação dos mesmos alunos e de cumprirem o que consta dos programas” (UO2).

Posição semelhante é a do entrevistado UO3, que refere o facto de que a sua unidade orgânica

“(…) Tem vindo a enfrentar problemas graves a esse nível: temos tido reprovações extremamente elevadas nas disciplinas das ciências exactas, mais concretamente nas de Matemática, Química e Física, precisamente por causa dessa falta de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior. Muitas vezes, os dois currículos não estão articulados, não são complementares, ou melhor, não há uma ligação lógica e sequencial entre os conteúdos que os alunos abordaram no ensino secundário e os que vão iniciar aqui.

(…) O nível dos estudantes que entram no nosso subsistema mostra que os resultados a montante não são grandes; isso é muito visível nas provas de acesso, por exemplo, mas também nos primeiros anos de ingresso na universidade.

Referindo-se, ainda, à falta de uma adequada articulação entre os dois níveis de ensino, este entrevistado elucida:

“Não há a definição ou o cumprimento daquilo que é o perfil de saída do aluno do ensino secundário, nas disciplinas nucleares, em função do perfil de entrada na Universidade. Por exemplo, o aluno deve ter a disciplina de Matemática para entrar no curso superior de Matemática, mas isso não basta: deve ter Matemática, com tal ou tais temas e determinadas competências. Muitas vezes, os conteúdos estão nos programas, mas o professor do ensino secundário não os cumpre e o aluno fica sem as condições de base, o que nos tem criado muitos problemas” (UO3)

Ao posicionar-se sobre o assunto, o entrevistado UO1 testemunha:

“Os alunos que vêm para aqui não vêm a universidade como o espaço em que se pode adquirir o conhecimento, onde se pode aprender a investigar, onde se aprende a reflectir sobre as questões da sociedade, na perspectiva de devolver à sociedade, não soluções perfeitas, mas pistas para que a sociedade possa equacionar, digamos assim, as perspectivas várias de resolução dos problemas...Vêm a universidade mais como um espaço que lhes permita aceder a um diploma e, com ele, a outros patamares, em termos de mobilidade social, de procura de um melhor lugar no seio dessa sociedade”.

Entendendo que “os alunos trazem do ensino secundário, via de regra, um nível bastante baixo, que não coaduna com a sua entrada na universidade”, este entrevistado faz alusão às condições em que se tem verificado o acesso:

“As provas de aceso estão a confirmar isso: há notas baixíssimas e, infelizmente, estamos a deixar entrar na universidade alunos com 2, 3, 4, 5 ou 6 valores, sobre 20. Isto é mau. E se recebemos alunos com esse nível, todo o currículo da universidade fica condicionado, toda a aprendizagem fica afectada” (UO1)

Para alterar este estado de coisas, o entrevistado considera que, não estando instituído o Ano Propedêutico, “talvez seja necessária uma fase de transição entre o liceu e a universidade, numa estrutura qualquer do sistema educativo nacional, que prepare os alunos em cadeiras específicas (três cadeiras nucleares), que lhes permitam fazer face às exigências de formação na universidade”, afirmando que “não é com paliativos”, como “aulas de recuperação”, após o ingresso na Universidade, que se resolve o problema.

b) Qualificação dos docentes

Para RU1, outro importante condicionalismo tem a ver com o nível de qualificação dos docentes da Uni-CV. Para ele, o entendimento da Universidade de Cabo Verde, de acordo com os Estatutos e o Documento de Estratégia, “como um espaço, também, de criação ou produção do conhecimento” implica que ela tenha “em algumas áreas científicas, um elevado nível de qualificação científica dos docentes, capazes de introduzir na sua prática corrente a dimensão da investigação”.

Referindo-se a este item, UO1 elucida que “os liceus têm sido os grandes fornecedores de docentes” para a Uni-CV, situação que, a seu ver, deve ser alterada:

“Acho que devemos ir às universidades que estão a formar mestres e doutores, trabalhando em linhas de pesquisa; ali é que teremos de encontrar fontes de recrutamento, pois, se não fizermos isso, vamos reforçar ainda mais a tendência em termos um “liceu superior”, ouse seja, a “universidade de fazer de conta”, só na imagem - isto não dá!”

O mesmo entrevistado propugna uma “análise fria e serena” do perfil do docente da Uni-CV, defendendo que, na perspectiva da melhoria da “qualidade dos professores que prestam serviço na nossa universidade”, há necessidade de se ultrapassar a situação. Com efeito,

“Esse terreno híbrido, entre liceu e universidade; a questão dos professores a tempo parcial, que vêm e vão, sem se integrarem verdadeiramente na vida académica – isto não nos ajuda! Há aqueles que vêm para universidade apenas para se destacarem nos seus liceus, para ganharem status, para ganharem mais dinheiro, e a verdade é que, muitas vezes, não trazem substância qualitativa para a universidade, pelo que se trata de uma questão a merecer a devida reflexão” (UO1).

Para UO2, o desempenho dos docentes da sua unidade orgânica “satisfaz”, mas:

“À medida que for melhorando o nível de qualificação dos nossos professores, haverá um maior desempenho, uma maior dinâmica e até uma maior consciencialização sobre o seu trabalho e sobre a necessidade de ir acompanhando a evolução da ciência, para uma melhor actuação”.

Para este entrevistado, “a aposta na pós-graduação como garantia de maior desempenho é, contudo, uma questão bastante polémica”. E justifica o seu ponto de vista nestes termos:

“O nível de desempenho e, até, de integração do professor não tem a ver só com o grau de formação; muitas vezes, tem a ver com a identidade do professor, ou melhor, a identificação deste com a profissão docente. Temos vários exemplos de professores apenas com a graduação, mas que são bons profissionais, praticam a profissão com rigor, nos mais pequenos detalhes, e estão empenhados em aprender e fazer mais. Em contrapartida, vejo outros, com uma pós-graduação, que não querem saber disso, pouco se empenhando” (UO2).

c) Outros condicionalismos

Os dirigentes da Uni-CV entrevistados referiram outros condicionalismos ou aspectos a serem melhorados no processo de implementação dos currículos e, em geral, do desenvolvimento das actividades académicas, como o grau de disponibilidade de recursos pedagógicos e logísticos, o modelo de gestão dos recursos, que consideram ser excessivamente centralizado, a ausência de planeamento estratégico e a falta de especialistas, em particular na área do currículo.

Assim, o dirigente UO1 lamenta a “excessiva centralização” na gestão dos recursos, o que “afecta a qualidade da oferta formativa, porque não se é capaz, a nível da unidade orgânica, de, rapidamente, financiar pequenas iniciativas”. Por outro lado, aponta a “falta de um planeamento estratégico”, bem como “de uma real alocação de recursos”. Deste modo, refere o entrevistado,

“Nós funcionamos como bombeiros e em função de pressões e demandas do dia-a-dia. Há, em suma, uma centralização excessiva dos recursos e os que existem, alocados às unidades, são puramente nominais, ou seja, os Conselhos Directivos não têm consigo instrumentos de gestão e decisão que sejam efectivos. Estas limitações afectam o desempenho nos aspectos científico e pedagógico”.

Referindo-se, particularmente, ao deficit de planeamento da formação, o mesmo entrevistado afirma:

“Não há uma planificação estratégica que pudesse equacionar questões importantes, como a problemática existente, a fundamentação da pertinência da formação, os objectivos, as actividades, os meios e recursos de formação, tudo isto numa perspectiva interactiva entre as actividades de ensino, de investigação e de extensão.

(...) Temos que avançar para uma perspectiva estratégica de gestão da universidade, evitando a dispersão e a improvisação, muitas vezes para dar seguimento a actividades e opções que são de índole política: Há que avançar com os CESP? Então vai tudo a correr atrás dos CESP. E assim por diante” (UO1).

Na sua perspectiva,

“Essa planificação estratégica deve estar associada a uma assessoria específica sobre questões pedagógicas e curriculares, incluindo as questões programáticas, e ainda sobre questões organizacionais e de liderança, porque estas últimas condicionam a implementação das questões curriculares e o avanço dos aspectos pedagógicos” (UO1.).

Reconhecendo que os condicionalismos existentes são compreensíveis “até certo ponto, pois estamos nos primeiros anos de universidade”, o dirigente UO1 considera que vários pontos fracos interpelam no sentido de que “não podemos continuar a ter uma universidade com as coisas a funcionar desta forma”:

“De entre os pontos fracos, sem pretender repetir os que já referi ao longo desta entrevista (défice de qualificação dos docentes, a deficiente descentralização e democratização da gestão, para além da pouca efectividade da avaliação), salientaria a falta de especialistas em currículo, a ausência de uma planificação estratégica e de uma cultura de entrega à Universidade, de modo a que o docente se dedique às três vertentes fundamentais de uma universidade (ensino, investigação e extensão)”.

Por sua vez, UO2 considera ser “frágil” a articulação entre a valência científico-pedagógica do trabalho das unidades orgânicas e a valência da gestão dos recursos, dependente da administração central. Segundo ele,

“Assiste-se a uma concentração e centralização administrativas, que constituem um constrangimento gravíssimo no processo de desenvolvimento curricular. Estou a falar desta unidade orgânica, mas acredito que é algo que está a colocar-se noutras unidades. É impossível falar-se em assunção da autonomia científica e pedagógica das unidades se não se falar, pelo menos, numa semi-autonomia administrativa e financeira”.

Para UO3, as ofertas formativas evoluem a um ritmo demasiado acelerado, sem obedecerem a uma planificação estratégica:

“Temos estado a evoluir num ritmo aceleradíssimo, em termos de ofertas e, até mesmo, de inovação nas ofertas formativas apresentadas. O que acho é que as ofertas de cursos devem estar inseridas numa planificação estratégica, que permita traduzir as diversas dimensões de qualidade dos cursos, tratar das condições e dos recursos necessários à abertura de cursos, com muita antecedência, e, sobretudo, consolidar os cursos criados antes da abertura de outros (...).

O que acontece é que estamos a (...) a tratar de criar as condições à medida que vão surgindo os problemas, o que cria muito desgaste dos que estão envolvidos na gestão dos processos, muita desarticulação entre os agentes envolvidos. Não defendo que avancemos a um ritmo lento, mas natural e sustentável, no quadro de um plano estratégico, que permita preparar antecipadamente as ofertas”

Para este entrevistado, o alargamento das ofertas deve ocorrer de forma sustentável e sem prejuízo da qualidade, pelo que se torna necessário “consolidar os cursos existentes, identificar os problemas e as estratégias para a sua solução e só depois pensar na eventualidade de criar novos cursos. E acrescenta:

“É importante que as universidades possam dizer, em relação aos cursos que criam: “esta é a nossa marca; nós aqui somos os melhores ou únicos. Os que quiserem abrir os mesmos cursos, que o façam, mas não o farão como nós ou melhor do que nós”. Agora, se tivermos muitos cursos e poucos recursos (não falo apenas dos recursos humanos, mas de tudo: recursos humanos, tecnológicos, materiais, financeiros, etc.), podemos avançar, como temos avançado, mas corremos o risco de, com as insuficiências, criarmos uma imagem negativa, a qual, uma vez criada, não se desfaz com facilidade; às vezes, pode levar uma geração, até se esquecer os eventuais insucessos! É preciso consolidar o existente antes de avançarmos com novos cursos” (UO3).

Outro constrangimento apontado pelo entrevistado UO3 prende-se com a indefinição existente no que se refere ao papel dos Conselhos Directivos das unidades orgânicas na coordenação efectiva dos serviços locais, enquanto estruturas de suporte ao desempenho científico e pedagógico da unidade orgânica e da actividade académica, exemplificando:

“A nível local, existem serviços académicos, administrativos e financeiros, de acção social, entre outros. Eles deveriam estar ao serviço do departamento, mas, para que assim seja, tem de haver alguma relação de hierarquia entre esses serviços e o próprio departamento (...). Esta situação não permite uma dinâmica de desenvolvimento institucional muito saudável para a gestão dos processos. Até agora não tem havido quaisquer problemas, pois temos conseguido gerir as situações, conversando uns com os outros e acertando posições, mas é algo que nos preocupa, não por nós, que estamos cá, neste momento, mas pelo facto de a estrutura não ser, a nosso ver, muito funcional, em si. Pode haver sobreposições de demandas e orientações, mal-entendidos, ruídos no circuito (...) Temos, neste momento, alguns problemas, pois há determinadas situações em que se tomam decisões a nível dos serviços académicos e dos serviços administrativos que, pela sua natureza, deveriam passar, antes, pelos Conselhos Directivos, mas, se nalguns casos, passam pelo departamento, outras vezes vêm como decisões tomadas”.

A falta de especialistas em Desenvolvimento Curricular é, na apreciação de UO3, outro importante constrangimento existente na Uni-CV:

“Essa falta de especialistas em Desenvolvimento Curricular é, de facto, um dos nossos pontos fraco. Não é um problema específico deste departamento, mas algo que se deve encarar a sério (...) E essa falta de especialistas em Currículo leva a que tenhamos alguns processos curriculares emperrados a nível do departamento. É, por exemplo, o caso do curso de Multimédia e Comunicação, cujo currículo é criticado, mas ninguém tem competências suficientes

para desenhar o currículo adequado; temos propostas de professores de Informática, mas, sozinhos, não podem decidir acerca do currículo deste curso, dada a sua natureza específica. Não é um curso de Informática, com uma vertente de Multimédia, como se pode extrair da sua própria denominação: Comunicação e Multimédia. Mas a própria designação do curso chegou a ser questionada. Isso tem muito a ver com a falta de especialistas em Currículo que nos pudessem orientar nesta matéria e, especificamente, de especialistas em Comunicação e Multimédia.

Por último, e à laia de síntese dos aspectos que carecem de melhoria, salienta um dos dirigentes:

“Há a necessidade de melhorar substancialmente a articulação entre os diferentes órgãos de gestão; deve-se melhorar o fluxo de informações dos processos de actuação e formalizar esse fluxo, de maneira a que não haja ruídos; devia-se definir orientações estratégicas a nível macro, a nível central, desenhar ou definir orientações claras e muito específicas em termos pedagógicos, de desenvolvimento curricular e mesmo de investigação; deveria haver a regulamentação dos processos pedagógicos e de investigação científica, no sentido de dinamizar as actividades académicas evitando áreas descobertas e indefinições, que perturbam a actuação dos diversos intervenientes”(UO3).

7. Perspectiva dos docentes sobre a experiencia curricular da Uni-CV

Dado o papel decisivo dos docentes no desenvolvimento das actividades académicas em geral e no processo curricular, em particular, a necessidade de levantamento das opiniões e perspectivas do pessoal docente da Uni-CV, no âmbito deste estudo, é de tal modo evidente que não carece de justificação, pelo que entramos directamente na apresentação e análise dos resultados do inquérito, em que participaram 37 docentes em exercício de funções na Uni-CV a tempo integral, dos quais 14 são do sexo feminino e 23 do sexo masculino, correspondendo, respectivamente, a 38% e 62% do total, o que está de acordo com a amostra estatística previamente definida, em função da população estudada, conforme se dá conta no capítulo III.

7.1. Percepções sobre o desempenho docente no âmbito do processo curricular

Os docentes da Uni-CV têm, à luz do respectivo Estatuto, um conjunto de deveres funcionais que se encontram intrinsecamente relacionados com o papel dos agentes docentes no processo curricular. É sobre o desempenho do essencial dessas funções que procurámos obter a perspectiva dos docentes, através de um inquérito por questionário, descrito no capítulo III, quer em termos da avaliação que de si mesmo fazem, quer em termos de apreciação do desempenho dos seus pares, ou seja, dos demais docentes com que se relacionam no quotidiano académico.

As percepções dos docentes foram expressas segundo uma escala de avaliação progressiva, em que o nível 1 traduz o valor mínimo e o nível 5 o valor máximo atribuído a cada item, situando-se as valorações em sentido negativo nos índices 1 e 2 e as de sentido positivo nos índices superiores da mesma escala.

Como se irá constatar, na análise comparada da perspectiva dos inquiridos sobre o seu próprio desempenho e da que fazem a respeito dos seus pares nos mesmos domínios, destacam-se dois aspectos curiosos: (i) os inquiridos têm a respeito do desempenho de si próprios uma apreciação mais

favorável que a dos seus pares em 16 dos 18 domínios considerados, sendo as duas excepções as que se verificam em relação às actividades de investigação em grupos de docentes e à participação em órgãos de gestão académica; (ii) o número de respostas em branco é maior na avaliação dos pares em todos os domínios.

Se os dados disponíveis não permitem esclarecer tais factos, em particular, as razões pelas quais a auto-avaliação é, em geral, mais favorável que a avaliação dos pares, o maior número de respostas em branco na apreciação dos pares parece ter a ver com o menor conhecimento dos colegas e do seu desempenho, além de um eventual constrangimento na apreciação do “outro”, apesar do anonimato dos respondentes e de suas opiniões. Posto isto, passamos a apreciar as respostas dos inquiridos em relação a cada um dos domínios considerados neste item do questionário:

a) Planificação das aulas - sua regularidade e qualidade - A planificação das respectivas aulas com regularidade e qualidade é objecto de apreciação positiva por parte de todos os inquiridos, sendo de se registar que 34 respondentes (92% do total) situam a sua auto-avaliação acima do nível regular. A percepção que os inquiridos têm do desempenho dos seus pares nesta matéria é, também, globalmente positiva, pese embora a existência de 7 respostas em branco e 1 apreciação negativa. Das respostas válidas, 29 (97% do total), apreciam positivamente a actividade dos seus pares neste domínio.

Quadro 48- Planificação das aulas - sua regularidade e qualidade

Planificação das aulas (pel inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	3		3	3		
	4	8	14	22		
	5	6	6	12		
Total		14	23	37		37 (100%)
Planificação das aulas (colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	2		1	1	1 (3%)	
	3	2	7	9		
	4	7	10	17		
	5	2	1	3		29 (97%)
		3	4	7		
Total		14	23	37		

b) Leccionação das aulas - sua qualidade e eficácia - Todos os respondentes fazem uma avaliação positiva da qualidade e eficácia da sua leccionação, sendo de notar que 34 respostas (94% do total) incidem nos índices 4 e 5 da escala, isto é, expressam uma apreciação a um nível superior ao de regular. A perspectiva dos inquiridos sobre o desempenho dos seus pares nesta matéria é globalmente favorável, havendo, contudo, a assinalar 1 resposta pouco satisfatória (índice 2 da escala) e 8 respostas em branco. Não considerando estas últimas, as apreciações positivas (28) correspondem a 97%, sendo 18 (62%) acima do nível regular.

Quadro 49- Leccionação das aulas - sua qualidade e eficácia

Qualidade leccionação (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	3		2	2		
	4	7	14	21		
	5	6	7	13		
(em branco)		1		1		
Total			23	37		36 (100%)
Qualidade leccionação (colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	2		1	1	1 (3%)	
	3	1	9	10		
	4	6	7	13		
	5	3	2	5		28 (97%)
(em branco)		4	4	8		
Total		14	23	37		

c) Atendimento e orientação científica, pedagógica e metodológica dos alunos - No que concerne ao atendimento e orientação científica, pedagógica e metodológica dos alunos, os inquiridos fazem uma auto-avaliação 100% positiva, com a ressalva de 2 respostas em branco. As respostas acima do nível regular (29) correspondem a 83% do total. Sobre o desempenho dos seus pares na mesma matéria, a apreciação positiva por parte dos inquiridos é elevada, situando-se nos 89%, sem incluir as 9 respostas em branco. As respostas acima do nível regular são de 14, representando 50% do total.

Quadro 50- Atendimento dos alunos

Atendimento dos alunos (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	3	1	5	6		
	4	7	10	17		
	5	6	6	12		
(em branco)			2	2		
Total		14	23	37		35 (100%)
Atendimento alunos por colegas	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	2	1	2	3	3 (11%)	
	3	2	9	11		
	4	7	5	12		
	5	1	1	2		25 (89%)
(em branco)		3	6	9		
Total		14	23	37		

d) Actividade de investigação independente - A investigação independente é objecto de uma auto-avaliação positiva por parte de 26 inquiridos (70% das respostas) e negativamente por 11 respondentes (30% do total). De notar, todavia, que 19 apreciações situam-se abaixo do nível bom, correspondendo a 51% do total. A perspectiva dos inquiridos em relação ao desempenho dos seus pares na mesma matéria traduz-se numa apreciação positiva de 70% (26 respostas nos índices 3, 4 e 5 da escala) e negativa de 30% (11 respostas nos índices 1 e 2 da escala). É de assinalar, entretanto, um número elevado de apreciações abaixo do nível bom: 23 respostas, ou seja, 85% do total.

Quadro 51- Actividade de investigação independente

Investigação independente (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	4	6		
	2	2	3	5	11 (30%)	
	3	4	4	8		
	4	3	7	10		
	5	3	5	8	26	26 (70%)
Total		14	23	37		
Investigação independente por colegas	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	3	4		
	2	3	7	10	14 (52%)	
	3	4	5	9		
	4	1	2	3		
	5		1	1		13 (48%)
(em branco)		5	5	10		
Total		14	23	37		

e) **Actividade de investigação com os alunos** - A actividade de investigação dos inquiridos com os seus alunos é objecto de uma auto-avaliação que é positiva da parte de 21 respondentes (60% do total) e é negativa na perspectiva de 14 inquiridos (40% do total), não se contando as 2 respostas em branco. Não obstante, 25 inquiridos (71% do total) consideram que esse desempenho não chega a ser bom. Na perspectiva dos inquiridos, o desempenho dos seus pares na mesma matéria é considerado positivo por 14 respondentes (48%) e negativo pelos restantes 15 (52%), não se contando 8 respostas em branco. Não obstante, na percepção de 22 inquiridos (76% do total), esse desempenho não atinge o patamar de bom.

Quadro 52- Actividade de investigação com os alunos

Investigação com aluno (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	3	6	9		
	2	1	4	5	14 (40%)	
	3	5	6	11		
	4	2	5	7		
	5	1	2	3		21 (60%)
(em branco)		2		2		
Total		14	23	37		
Investigação com aluno (colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	6	8		
	2	2	5	7	15 (52%)	
	3	3	4	7		
	4	2	3	5		
	5	1	1	2		14 (48%)
(em branco)		4	4	8		
Total		14	23	37		

f) **Actividade de investigação em grupos de docentes** - A realização de actividades de investigação em grupos de docentes é objecto de uma apreciação maioritariamente negativa, quer se trate do desempenho dos próprios inquiridos (53% das respostas nos índices 1 e 2 da escala), quer do desempenho dos seus pares (62%) não se considerando as respostas em branco (1, no primeiro caso e 8

respostas no segundo. Em ambos os casos, as apreciações de desempenho abaixo do nível bom são elevadas. Com efeito, 29 inquiridos (81% do total) consideram que o seu desempenho não atinge o nível bom, havendo mesmo a registar o facto de 15 respondentes (42% do total) considerarem-no mesmo nulo ou deficiente (índice 1). No que diz respeito aos seus pares, 14 respondentes (48% do total) têm a percepção de que esse desempenho é nulo e 23 (79% do total) entendem que fica abaixo do nível bom.

Quadro 53- Actividade de investigação em grupos de docentes

Investigação em grupo de docentes (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	6	9	15		
	2		4	4	19 (53%)	
	3	3	7	10		
	4	3	2	5		
	5	1	1	2		17 (47%)
(em branco)		1		1		
Total		14	23	37		
Investigação em grupo de docentes (pelos colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	6	8	14		
	2	1	3	4	18 (62%)	
	3	2	3	5		
	4	1	4	5		
	5		1	1		11(38%)
(em branco)		4	4	8		
Total		14	23	37		

g) Actividades de extensão/prestação de serviços à comunidade - No que diz respeito às actividades de extensão/prestação de serviços à comunidade, tanto o desempenho dos inquiridos como a perspectiva destes em relação ao desempenho dos seus pares são objecto de uma apreciação que é maioritariamente negativa. Assim, 19 inquiridos (53% do total dos respondentes, não incluindo 1 resposta em branco) consideram que o seu desempenho neste domínio é negativo e 17 entendem que é positivo. Não considerando as 8 respostas em branco, 18 inquiridos (62%) têm uma percepção negativa do desempenho dos seus pares no âmbito das actividades de extensão, enquanto 11 (38% das respostas) consideram que este desempenho é positivo.

De notar que, tanto na auto-avaliação dos inquiridos com na apreciação que estes fazem do desempenho dos seus pares, a maior concentração da respostas incide no nível 1 da escala (desempenho nulo ou deficiente), com 15 e 14 respostas, respectivamente.

Em ambos os casos, o nível de apreciações abaixo de bom é elevado, sendo de se assinalar que 25 respondentes (76% do total), consideram que o seu desempenho não atinge esse patamar; em relação ao desempenho dos seus pares, 26 inquiridos (90% do total dos respondentes) consideram que não chega ao nível bom.

Quadro 54- Actividades de extensão

Actividades de extensão (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	7	8		
	2	4	5	9	17	52%
	3	3	5	8		
	4	2	5	7		
	5	1		1	16	48%
(em branco)		3	1	4		
Total		14	23	37	33	
Actividades de extensão pelos colegas	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	6	8		
	2	5	3	8	16	55%
	3	3	7	10		
	4	1	2	3	13	45%
(em branco)	5	3	5	8		
Total		14	23	37		

h) Elaboração de materiais didácticos - A elaboração de materiais didácticos é uma actividade que, na auto-avaliação de 29 inquiridos (81%), é tida como positiva, contra 7 (19%) que a consideram negativa.

Quanto à realização dessa actividade pelos pares, 8 inquiridos não respondem. De entre os respondentes, 20 (isto é, 69% do total) têm a percepção de que é positiva, ao contrário de 9 (31% do total) que a têm por negativa. De notar que, em relação ao desempenho dos inquiridos, a maior concentração das respostas incide no índice 4 da escala (bom) – 17 respostas, ou seja, 47% do total. Do total das respostas, cabe referir ainda que 20, ou seja 56%, situam o desempenho dos inquiridos, neste domínio, acima do nível regular. No concernente ao desempenho dos pares, verifica-se a concentração das respostas no índice 3 da escala (regular): 10 respostas, correspondentes a 34% do total. Do total das respostas, 19, ou seja 66%, situam o desempenho dos pares neste domínio abaixo do nível bom.

Quadro 55- Elaboração de materiais didácticos

Elaboração de materiais didácticos (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	3	5		
	2		2	2	7 (19%)	
	3	4	5	9		
	4	6	11	17		
	5	1	2	3		29 (81%)
(em branco)		1		1		
Total		14	23	37		
Elaboração de materiais didácticos (colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	4	6		
	2	1	2	3	9 (31%)	
	3	4	6	10		
	4	3	6	9		
	5	1		1		20 (69%)
(em branco)		3	5	8		
Total		14	23	37		

i) Participação dos docentes em órgãos de gestão académica - A apreciação pelos inquiridos da sua participação em órgãos de gestão académica e a percepção dos mesmos inquiridos em relação à participação dos seus pares nesses órgãos não apresentam, aparentemente, variação significativa, sendo essa participação considerada positiva, no primeiro caso, por 70% dos respondentes e, no segundo caso, por 71%.

No entanto, existem algumas diferenças a assinalar: no primeiro caso, 8 inquiridos consideram que essa participação é nula ou deficiente, enquanto no caso dos pares, se registam 4 respostas no sentido de que será nula ou deficiente essa participação; no primeiro caso, 8 inquiridos consideram que a sua participação nesses órgãos é excelente, enquanto, no caso dos pares, não é mencionada qualquer valoração a este mesmo nível; 18 inquiridos (55% do total dos respondentes) consideram o seu desempenho abaixo do nível bom, enquanto 23 (82% do total) têm a percepção de que o desempenho dos seus pares não chega a esse mesmo patamar.

Quadro 56- Participação em órgãos de gestão académica

Participação na gestão académica (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1		8	8		
	2	1	1	2	10 (30%)	
	3	3	5	8		
	4	5	2	7		
(em branco)	5	2	6	8		23 (70%)
Total		3	1	4		
Participação na gestão académica (colegas)		14	23	37		
	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1		4	4		
	2	1	3	4	8 (29%)	29%
	3	7	8	15		
(em branco)	4	2	3	5		20 (71%)
Total		4	5	9		

j) Elaboração dos programas das unidades curriculares - Na auto-avaliação que fazem acerca da actividade de elaboração dos programas das unidades curriculares, 32 inquiridos (86% do total) consideram que essa actividade é positiva, sendo de se salientar a concentração das respostas nos índices 5 e 4 da escala, que recolhem, respectivamente, 17 respostas ao nível da excelência (46% do total) e 10 respostas no nível bom (27% do total). Em síntese, 27 inquiridos (73% do total) situam o seu desempenho acima do nível regular.

No que tange à elaboração dos programas pelos pares, 6 inquiridos não respondem. Dos 31 respondentes, 25 (81% do total) consideram que o desempenho dos pares é positivo e 6 (19% do total) acham que é negativo. De referir ainda que 18 inquiridos (58% do total) entendem que o desempenho dos seus pares neste domínio fica acima do nível regular. Entretanto, o facto de haver respostas no sentido de ser nula ou deficiente a actividade de elaboração dos programas (3 na auto-avaliação dos

inquiridos e 3 na percepção que estes têm do desempenho dos seus pares) não deixa de ser intrigante, posto que, nos termos do Estatuto do Pessoal Docente da Uni-CV, cabe ao docente elaborar os programas das respectivas unidades curriculares, ainda que os docentes possam tomar como referências os programas pré-existentis.

Quadro 57- Elaboração dos programas das unidades curriculares

Elaboração dos programas (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
		1	2	3		
			2	2	5 (14%)	
		2	3	5		
		4	6	10		
		7	10	17		32 (86%)
Total		14	23	37		
Elaboração dos programas (pelos colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
		1	2	3		
		1	2	3	6 (19%)	
		2	5	7		
		4	5	9		
		4	5	9		25 (81%)
(em branco)		2	4	6		
Total		14	23	37		

k) Elaboração dos sumários das aulas - Além de 1 resposta em branco, assinala-se que 1 dos inquiridos faz uma apreciação negativa (ao nível mais baixo da escala) da sua actividade de elaboração dos sumários, tendo os restantes respondido de forma positiva. De resto, nesta matéria, verifica-se uma maior concentração das respostas no item 5 da escala, em número de 26, o que equivale a dizer que 72% dos respondentes consideram que esta actividade é realizada de forma excelente. De assinalar ainda que 32 respostas (89% do total) apontam para um desempenho dos inquiridos acima do nível regular.

No que diz respeito à percepção do desempenho dos seus pares, 2 inquiridos (7%) consideram-no pouco satisfatório e 28 (93% dos respondentes) assinalam que é positivo. Também neste caso, se verifica uma maior concentração de respostas no item 5 da escala, em número de 16, o que quer dizer que 53% respondentes consideram que os seus pares realizam esta actividade de modo excelente. É de se registar, outrossim, que, na percepção de 27 inquiridos (90% dos respondentes), os seus pares têm, neste domínio, um desempenho acima do regular.

Quadro 58- Elaboração dos sumários das aulas

Elaboração dos sumários (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1		1	1	1 (3%)	
	3		3	3		
	4	2	4	6		
	5	11	15	26		35 (97%)
(em branco)		1		1		
Total		14	23	37		
Elaboração dos sumários (pelos colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	2		2	2	2 (7%)	

	3		1	1		
	4	4	7	11		
	5	8	8	16		28 (93%)
(em branco)		2	5	7		
Total		14	23	37		

l) Avaliação das aprendizagens dos alunos - No que diz respeito à avaliação dos alunos, todos os inquiridos consideram positiva a forma como desempenham esta actividade, sendo de notar que 20 respostas (54% do total) recaem no índice 4 (bom) e 11 (30%) no índice 5 (excelente), o que, em termos globais, significa que o desempenho acima do nível regular atinge os 84%. Referindo-se à avaliação dos alunos pelos colegas, 7 inquiridos não responderam e, de entre os respondentes, 29 (ou seja, 97% do total) têm a este respeito uma percepção positiva, contra 1 que considera negativo o desempenho dos pares.

Quadro 59- Avaliação das aprendizagens dos alunos

Avaliação dos alunos (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	3	1	5	6		
	4	8	12	20		
	5	5	6	11		
Total		14	23	37		37 (100%)
Avaliação dos alunos (pelos colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1		1	1 (3%)	
	3		13	13		
	4	7	4	11		
	5	3	2	5		29 (97%)
(em branco)		3	4	7		
Total		14	23	37		

m) Elaboração dos relatórios semestrais ou anuais das unidades curriculares - A elaboração dos relatórios de implementação dos programas das unidades curriculares é objecto de uma auto-avaliação positiva por parte dos inquiridos, exceptuando 4 que não responderam. Os índices 4 e 5 da escala registam 15 e 12 respostas, respectivamente, o que quer dizer que 45% dos respondentes consideram esse desempenho de bom e 36% de excelente. Quanto à percepção que os inquiridos têm acerca do desempenho dos seus pares na mesma matéria, cabe referir que 6 não responderam e 1 faz uma apreciação pouco satisfatória, contrariamente a 30 respondentes (97% do total) que o fazem de forma positiva. De assinalar que, de entre as apreciações positivas, 11 recaem sobre o índice 4 e 10 sobre o índice 5, o que equivale a dizer que 35% dos respondentes consideram o desempenho dos seus pares de bom e 32% de excelente.

Quadro 60- Elaboração dos relatórios semestrais/anuais das unidades curriculares

Elaboração dos relatórios (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	3	1	5	6		
	4	5	10	15		
	5	7	5	12		33 (100%)
(em branco)		1	3	4		
Total		14	23	37		

Elaboração dos relatórios (pelos colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	2		1	1	1 (3%)	
	3	2	7	9		
	4	4	7	11		
	5	6	4	10		30 (97%)
(em branco)		2	4	6		
Total		14	23	37		

n) Orientação de estágios e monografias - A orientação de actividades de fim de curso (estágios e monografias) por parte dos inquiridos é apreciada por estes da seguinte forma: dos 36 respondentes (não se contando 1 resposta em branco), 33 (92% do total) apreciam positivamente esse desempenho e 3 inquiridos (8% do total) fazem-no de forma negativa. De notar que os índices 5 e 4 da escala são os que concentram o maior número de respostas (18 e 12, respectivamente), o que equivale a dizer que 50% dos inquiridos consideram que o seu desempenho neste domínio é excelente e 33% classificam-no de bom. A percepção que os inquiridos têm do desempenho dos seus pares no mesmo domínio é, em geral favorável, pois que, dos 31 respondentes, 28 (ou seja, 90% entendem que é positivo e 3 (10%) consideram-no negativo. Aqui, o maior número de respostas recai no índice 3 da escala (desempenho regular), com o registo de 11 respostas, o que corresponde a 35% do total. Em termos gerais, 17 inquiridos (55% do total) têm a percepção de que o desempenho dos seus pares está acima do nível regular.

Quadro 61- Orientação de estágios e monografias

Orientação de estágios/monografias (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1		1		
	2	1	1	2	3 (8%)	
	3	1	2	3		
	4	3	9	12		
	5	7	11	18		33 (92%)
(em branco)		1		1		
Total		14	23	37		
Orientação de estágios/monografias (pelo colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1		1	1		
	2	1	1	2	3 (10%)	
	3	4	7	11		
	4	3	5	8		
	5	4	5	9		28 (90%)
(em branco)		2	4	6		
Total		14	23	37		

o) Participação em júris de avaliação de trabalhos académicos - Dos 35 inquiridos que se referiram à sua participação em júris de avaliação dos trabalhos académicos, 4 (o equivalente a 11% do total) fazem uma auto-avaliação negativa do desempenho de funções neste domínio, registando-se, de entre estes, 3 respostas de participação nula ou deficiente. Entretanto, a grande maioria (31 respondentes, isto é, 89% do total) faz uma apreciação positiva, sendo de notar a concentração do maior número de respostas (16,) no índice 5 da escala, o que equivale a dizer que, para 46% dos

inquiridos, o seu desempenho é excelente. A percepção dos inquiridos sobre a participação dos seus pares nessa mesma actividade não varia muito, em termos gerais, posto que, dos 30 respondentes, 26 (ou seja, 87%) fazem uma apreciação positiva, contrariamente a 4 (13% do total) que o fazem de forma negativa. Entretanto, a variação é significativa quando se trata de analisar o grau de incidência das respostas no nível 5 da escala (excelente): 8 respostas, equivalentes a 27% do total. Do mesmo modo, o desempenho acima do nível regular é mais elevado na auto-avaliação dos inquiridos: 25 respondentes (71% do total) assim o entendem, contrastando com a percepção do desempenho que fazem dos seus pares (18 respostas acima do nível regular, correspondentes a 60% do total).

Quadro 62- Participação em júris de avaliação de trabalhos académicos

Participação em júris (pelo inquirido)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	1	3		
	2		1	1	4 (11%)	
	3	1	5	6		
	4	4	5	9		
	5	7	9	16		31 (89%)
(em branco)			2	2		
Total		14	23	37		
Participação em júris (pelos colegas)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1		1		
	2	1	2	3	4 (13%)	
	3	2	6	8		
	4	3	7	10		
	5	5	3	8		26 (87%)
(em branco)		2	5	7		
Total		14	23	37		

Convém notar, para uma correcta compreensão do sentido das respostas dos inquiridos, que o desempenho dos docentes em alguns dos domínios considerados no item em apreço, como a participação em órgãos de gestão académica, a orientação de estágios e monografias, a participação em júris de avaliação de trabalhos académicos e, em certa medida, a realização de actividades de investigação, não depende, apenas do interesse ou motivação dos mesmos, mas, amiúde, de outros factores que, em medida considerável, os ultrapassam. Assim, além de factores como a antiguidade do docente na instituição, o seu nível de qualificação e experiência profissional, entre outros, não são despreciadas a qualidade da gestão do pessoal docente, a disponibilidade e a eficiência na gestão dos recursos necessários.

Todavia, é de salientar o facto de que, nos demais itens (elaboração de programas, planos de aulas, materiais didácticos de suporte à aprendizagem, sumários e relatórios de execução periódica; atendimento e avaliação dos alunos), o grau de desempenho depende essencialmente dos próprios docentes, ou seja, da medida em que assumam consequentemente a sua profissionalidade, que decorre da observância das normas constantes do respectivo Estatuto.

Dáí que, mesmo sendo globalmente positiva a apreciação que os inquiridos fazem de si próprios e dos seus pares nestes domínios, o reconhecimento, de forma crítica, de que esse desempenho não é o melhor aponta para existência, no seio do pessoal docente da Uni-CV, de um sentido do “dever ser” que configura, a nosso ver, uma reserva potencial de possibilidades para se dar o salto qualitativo necessário no sentido do aprimoramento das práxis curriculares e, por conseguinte, do desempenho docente, desiderato que requer, concomitantemente, a implementação de mecanismos adequados de incentivo, apoio, acompanhamento e avaliação de desempenho na Uni-CV.

Reforça esta necessidade de mudança o facto de que as apreciações críticas que os docentes fazem do seu próprio desempenho, ao reconhecerem que este não é o melhor, estão em correlação com as perspectivas que os alunos fazem acerca de vários aspectos inerentes ao desempenho dos seus docentes, como veremos mais adiante.

7.2. Percepções sobre a adequação das opções curriculares e sua implementação

O conhecimento das representações dos docentes inquiridos sobre o processo curricular na Uni-CV, a adequação das opções, directivas e orientações constantes dos documentos, adoptados a diversos níveis, e, em especial, sobre o grau de correlação entre essas opções e as práxis de sua implementação, constitui um elemento relevante para este estudo, posto que a relevância dos currículos não reside essencialmente na qualidade ou na adequação, em termos formais, das deliberações curriculares mas, em larga medida, da forma como os currículos prescritos são levados à prática. Ora, os docentes, enquanto agentes por excelência desse processo, encontram-se bem posicionados para se pronunciarem quer sobre o grau de adequação das opções e decisões curriculares, quer sobre a sua efectiva observância nas actividades académicas. Vejamos, em seguida, como os inquiridos apreciaram essa correlação, em diversos domínios, na escala de 1 a 5.

a) Política de formação - Constata-se, a partir da análise do quadro seguinte, que 31 inquiridos (89% do total) fazem uma apreciação positiva das políticas de formação definidas nos documentos da Uni-CV, entendendo que a Universidade traduz, nesses documentos, de forma autónoma, as necessidades e demandas de desenvolvimento do país, enquanto 4 inquiridos (11% do total) têm uma opinião negativa. Nota-se ainda que 17 respondentes (49% do total) consideram que a adequação formal de tais políticas é de nível bom e 22 inquiridos (63%) situam-na acima do nível regular. Quanto à implementação na prática dessas políticas, constata-se que, apesar de 31 respondentes (89%) apreciarem-na de forma positiva, 29 (ou seja, 85%) entendem que essa implementação fica abaixo do nível bom.

Quadro 63- Adequação das políticas de formação

Políticas de formação/desenvolvimento nacional (documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1		1	1		
	2	1	2	3	4 (11%)	
	3	1	8	9		
	4	8	9	17		
	5	4	1	5		31 (89%)
(em branco)			2	2		
Total		14	23	37		
Políticas de formação/desenvolvimento nacional (prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	3	4		
	2	4	7	11	15 (44%)	
	3	5	9	14		
	4	1	2	3		
	5	2		2		19 (56%)
(em branco)		1	2	3		
Total		14	23	37		

b) Ofertas formativas - Do total dos docentes inquiridos, 31 (80% dos respondentes) consideram que os documentos consagram de forma positiva o princípio de que as ofertas formativas correspondem às demandas da sociedade cabo-verdiana, sendo de 22 (61% do total) o nº de respostas positivas acima do nível regular (ou seja, bom e excelente.) Já no que respeita ao grau de relevância, na prática, dessas ofertas formativas, à luz das necessidades ou demandas da sociedade, a apreciação positiva é menos elevada, colhendo 26 respostas (74%), sendo ainda de assinalar que 74% dos respondentes consideram que o grau de implementação dessa opção fica abaixo do nível bom (cf. quadro 64).

Quadro 64- Adequação das ofertas formativas

Ofertas formativas relevantes para CV (documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1		1		
	2	1	3	4	5 (14%)	
	3	1	8	9		
	4	8	10	18		
	5	3	1	4		31 (86%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		
Ofertas formativas relevantes para CV (prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1		1		
	2	1	7	8	9 (26%)	
	3	6	11	17		
	4	3	3	6		
	5	2	1	3		26 (74%)
(em branco)		1	1	2		
Total		14	23	37		

d) Construção do perfil dos diplomados - O perfil dos diplomados, definido nos documentos curriculares, traduz, de forma positiva, as perspectivas de realização pessoal, social e profissional dos estudantes, no entendimento de 30 respondentes (83%), situando-se 17 respostas (47%) acima do nível regular da escala, como se pode concluir a partir do quadro 65.

Porém, é menos favorável a apreciação do grau de tradução, na prática académica, do perfil dos diplomados traçado oficialmente, ainda que a diferença, em termos gerais, não seja significativa. Com efeito, se se registam 28 respostas em sentido positivo (82% do total), é de se notar que 19 respondentes (56%) consideram que o grau de implementação é regular e 25 (74%) abaixo do nível bom.

Quadro 65- Perfil dos diplomados

Perfil diplomas/realização dos alunos (documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1		1	1		
	2	1	4	5	6 (17%)	
	3	6	7	13		
	4	6	7	13		
	5	1	3	4		30 (83%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		
Perfil diplomados/realização dos alunos (prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1		2	2		
	2	1	3	4	6 (18%)	
	3	8	11	19		
	4	2	6	8		
	5	1		1		28 (82%)
(em branco)		2	1	3		
Total		14	23	37		

e) Integração das componentes ensino/investigação/extensão - Como se pode observar a partir do quadro 66, a integração harmónica e sistémica das componentes do ensino, da investigação e da extensão nas actividades académicas, em termos de opção oficialmente prescrita nos documentos, é objecto de apreciação positiva por parte de 24 respondentes (67% do total), contrariamente a 12 respondentes (33%) que consideram que é negativa. De referir ainda que, mesmo no plano da consagração formal, a apreciação do grau de integração das três dimensões da actividade académica situa-se abaixo do nível bom no entendimento de 24 respondentes (67% do total). Não surpreende, assim, que, em termos de observância na prática, a ligação harmónica e sistémica das actividades de ensino, investigação e extensão tenha uma baixo grau de apreciação positiva (18 respondentes, ou seja, 51% do total), sendo ainda de assinalar, como elemento preocupante, que 31 respondentes (89%) entendem que o nível de correlação das três dimensões da actividade académica fica abaixo do nível bom.

Quadro 66- Integração das componentes ensino, investigação e extensão

Integração ensino/investigação/extensão (nos documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	4	2	6		
	2	1	5	6	12 (33%)	
	3	3	9	12		
	4	6	5	11		
	5		1	1		24 (67%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

Integração ensino/investigação/extensão (na prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	4	5	9		
	2	3	5	8	17 (49%)	
	3	5	9	14		
	4	1	3	4		18 (51%)
(em branco)		1	1	2		
Total		14	23	37		

Importa notar que a apreciação crítica dos inquiridos sobre a ligação do ensino com a investigação e a extensão nas práxis académicas da Uni-CV está em sintonia com a apreciação que os mesmos fazem do seu próprio desempenho e bem assim do dos seus pares nestes domínios, particularmente nas três modalidades de investigação referidas atrás (investigação independente, com os alunos e com outros docentes), além de corroborar as percepções que os dirigentes exteriorizaram, no sentido de ser ainda incipiente a actividade de investigação na Uni-CV (cf. item 6.3.3.). Podemos adiantar que esta apreciação é corroborada pelas perspectivas dos alunos, como referiremos adiante.

f) Os currículos dos cursos e o estado do conhecimento universal - Da análise do quadro 67, pode constatar-se que existe uma percepção globalmente positiva de que os currículos dos cursos estão de acordo com o estado do conhecimento universal, quer em termos de consagração formal (assim o consideram 33 respondentes, isto é, 92% do total), quer em termos de sua observância na prática, ainda que, neste último caso, seja menos elevada a incidência das respostas positivas (26, ou seja, 76% do total). Deve-se salientar ainda que 21 respondentes (58%) situam acima do nível regular o grau de consagração formal desta opção, enquanto a observância prática dessa opção é considerada por 25 respondentes (74%) como estando abaixo do nível bom.

Quadro 67- Os currículos dos cursos e o estado do conhecimento universal

Currículos/conhecimento universal (nos documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1		1		
	2	1	1	2	3 (8%)	
	3	4	8	12		
	4	8	10	18		
	5		3	3		33 (92%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		
Currículos/conhecimento universal (na prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2		2		
	2	2	4	6	8 (24%)	
	3	5	12	17		
	4	4	4	8		
	5		1	1		26 (76%)
(em branco)		1	2	3		
Total		14	23	37		

g) Ligação entre o conhecimento universal e a realidade nacional - Em termos gerais, a maioria dos docentes inquiridos faz uma apreciação positiva acerca da forma como os currículos dos cursos traduzem a ligação do conhecimento universal com a realidade nacional, quer em termos de consagração formal nos documentos, quer em termos de observância na prática, sendo, contudo, menos expressiva a percepção positiva no que concerne ao segundo aspecto (a prática), como se pode concluir a partir do quadro 68. De facto, em termos de consagração desta opção curricular nos documentos, 29 respondentes (81%) têm uma apreciação globalmente positiva, ainda que 21 (58%) situem essa apreciação abaixo do nível bom.

Já em termos de sua observância na prática, 23 respondentes (70%) têm uma apreciação positiva, elevando-se o número de respostas abaixo do nível bom para 24 (73% do total).

Quadro 68- Ligação entre o conhecimento universal e a realidade nacional

Ligação conhecimento universal/ realidade (nos documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	3		3		
	2		4	4	7 (19%)	
	3	5	9	14		
	4	5	9	14		
	5	1		1		29 (81%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		
Ligação conhecimento universal/ realidade (na prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2		2		
	2	3	5	8	10 (30%)	
	3	4	10	14		
	4	2	6	8		
	5	1		1		23 (70%)
(em branco)		2	2	4		
Total		14	23	37		

h) Os currículos, a identidade nacional e diversidade cultural dos alunos - Como se pode constatar a partir do quadro seguinte, 24 respondentes (67%) fazem uma apreciação favorável do grau de consagração nos documentos da Uni-CV da opção segundo a qual os currículos devem promover a identidade nacional e a diversidade cultural dos alunos, apesar de 24 inquiridos (67% dos respondentes) situarem a sua avaliação abaixo do nível bom. Em termos de observância, na prática, deste princípio, 22 inquiridos (67% dos respondentes) fazem uma apreciação positiva, devendo ainda salientar-se que é elevado o nº de respostas no sentido de uma valoração abaixo do nível bom: 27 inquiridos assim o entendem, o que corresponde a 82%.

Quadro 69- Os currículos, a identidade nacional e diversidade cultural dos alunos

Currículos e identidade (nos documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	1	2		
	2	2	6	8	10 (28%)	
	3	3	11	14		
	4	7	4	11		
	5	1		1		26 (72%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		
Currículos e identidade (na prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas

	Escala				negativas	positivas
		2	1	3		
		2	6	8	11 (33%)	
		4	12	16		
		3	2	5		
		1		1		22 (67%)
(em branco)		2	2	4		
Total		14	23	37		

i) Princípio da equidade nas relações de género - Em termos gerais, e tal como resulta do quadro seguinte, existe uma apreciação positiva dos docentes inquiridos no que concerne à consagração formal e à observância, na prática, do princípio da equidade nas relações de género, ainda que seja mais expressiva a tradução desta opção ao nível da deliberação curricular. Assim, 30 inquiridos, que correspondem a 86% dos respondentes, entendem que é feita de forma positiva a consagração formal deste princípio, situando-se 23 respostas (66%) acima do nível de apreciação regular. No que concerne à observância prática do princípio, 25 inquiridos (78% dos respondentes) fazem uma valoração positiva, sendo, entretanto, de salientar que 19 inquiridos (59% dos respondentes) situam o grau dessa observância acima do regular.

Quadro 70- Princípio da equidade nas relações de género

Equidade relações de género (no documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	1	2		
	2	1	2	3	5 (14%)	
	3	3	4	7		
	4	5	6	11		
	5	4	8	12		30 (86%)
(em branco)			2	2		
Total		14	23	37		
Equidade relações de género (na prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1		1		
	2	3	3	6	7 (22%)	
	3	1	5	6		
	4	4	4	8		
	5	3	8	11		25 (78%)
(em branco)		2	3	5		
Total		14	23	37		

j) Ligação entre o conhecimento teórico e a prática - Como se pode concluir da análise do quadro que se segue, 31 inquiridos (86% dos respondentes) consideram que o princípio segundo o qual os currículos devem promover a ligação entre o conhecimento teórico e a prática encontra-se traduzido de forma positiva nos documentos, pese embora o facto de 23 respondentes (64%) situarem a sua apreciação abaixo do nível bom. No que concerne à observância efectiva deste princípio, as apreciações são menos favoráveis, ainda que, em termos gerais, apontem, maioritariamente, em sentido positivo: assim o entendem 23 inquiridos, ou seja, 70% dos respondentes. Cabe, contudo, referir o elevado número de respostas que consideram que o grau de observância desse princípio encontra-se abaixo do nível bom.

Quadro 71- Ligação entre o conhecimento teórico e a prática

Ligação conhecimento teórico/ prática (nos documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	1	2		
	2	1	2	3	5 (14%)	
	3	6	12	18		
	4	5	5	10		
	5	1	2	3		31 (86%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		
Ligação conhecimento teórico / prática (na prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	2	3		
	2	2	5	7	10	30%
	3	8	10	18		
	4	1	3	4		
	5		1	1	23	70%
(em branco)		2	2	4		
Total		14	23	37		

k) Participação dos alunos na construção da sua aprendizagem - O princípio segundo o qual, no âmbito do processo curricular, deve ser promovida a participação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem não só é traduzido nos documentos como é observado na prática de forma positiva, no entender da maioria dos inquiridos: 25 inquiridos (69% dos respondentes) e 20 inquiridos (61%), respectivamente, como o ilustra o quadro 71. Em ambos os casos são elevados os índices de respostas abaixo do nível bom: 23 inquiridos (64%) assim o consideram quando se referem à consagração formal do princípio e 26 (79% dos respondentes) fazem essa valoração em relação à observância na prática.

Quadro 72- Participação dos alunos na construção da sua aprendizagem

Participação dos alunos na aprendizagem (nos documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2		2		
	2		9	9	11 (31%)	
	3	6	6	12		
	4	3	5	8		
	5	3	2	5		25 (69%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		
Participação dos alunos aprendizagem (na prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	2	4		
	2	3	6	9	13 (39%)	
	3	4	9	13		
	4	2	4	6		
	5	1		1		20 (61%)
(em branco)		2	2	4		
Total		14	23	37		

k) Orientação para o desenvolvimento de competências - No que concerne ao princípio de

que o processo de ensino-aprendizagem deve orientar-se para o desenvolvimento de competências, cabe referir que, tanto a sua consagração formal como a sua observância na prática são objecto de apreciação positiva, ainda que com variações quantitativas diferentes, como o demonstra a análise do quadro 73. Assim, 27 inquiridos (75% dos respondentes) fazem uma apreciação positiva da consagração formal desse princípio, enquanto 20 (63%) têm, igualmente, apreciação positiva no que concerne à sua observância na prática. Refira-se, contudo, que, enquanto 20 inquiridos (54% dos respondentes) consideram que, em termos de consagração formal, a apreciação está acima do nível regular (ou abaixo do nível bom), 27 respondentes, ou seja, 84% do total) situam abaixo do nível bom o grau de observância, na prática, deste princípio.

Quadro 73- Orientação para o desenvolvimento de competências

Desenvolvimento de competências (nos documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	2	3		
	2		6	6	9 (25%)	
	3	6	5	11		
	4	5	8	13		
	5	2	1	3		27 (75%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		
Desenvolvimento de competências (na prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	3	5		
	2	2	5	7	12 (38%)	
	3	6	9	15		
	4	1	3	4		
	5	1		1		20 (63%)
(em branco)		2	3	5		
Total		14	23	37		

m) Qualidade/excelência das actividades académicas - A orientação no sentido de, nas práticas curriculares da Uni-CV, se garantir a qualidade/excelência das actividades académicas tem, no entender de 27 inquiridos (77% dos respondentes), uma tradução positiva nos documentos da Uni-CV, mas a sua observância na prática é apreciada em menor proporção (assim o fazem 18 inquiridos, ou seja, 56% do total), como se pode observar a partir da análise do quadro 74.

É de salientar ainda que, tanto no que tange à consagração formal do princípio como no que diz respeito à sua prática, é expressiva a valoração abaixo do nível bom: é o que acontece com 24 respondentes (69%), no primeiro caso, e 26 respondentes (81%), no segundo caso.

Quadro 74- Qualidade/excelência das actividades académicas

Práticas curriculares e excelência (nos documentos)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	1	2		
	2	1	5	6	8 (23%)	
	3	6	10	16		
	4	5	5	10		
	5		1	1		22 (77%)
(em branco)		1	1	2		
Total		14	23	37		
Práticas curriculares e excelência (na prática)	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas

prática)	Escala				negativas	positivas
	1	1	1	2		
	2	3	9	12	14 (44%)	
	3	5	7	12		
	4	2	4	6		18 (56%)
(em branco)		3	2	5		
Total		14	23	37	32	

Das várias conclusões que podem extrair-se da análise das percepções dos inquiridos sobre a adequação das opções curriculares e sua implementação efectiva, destacamos duas, intimamente relacionadas: (i) a Uni-CV apresenta maior performance na formulação das opções curriculares do que na sua implementação, posto que este último aspecto apresenta, em geral, menor grau de valoração positiva; (ii) salvo em relação ao princípio da equidade nas relações de género, a maioria das percepções quanto ao grau de observância, na prática, dos princípios e opções curriculares não chega ao patamar de bom, facto que se distancia do desiderato da excelência académica. Estas conclusões parecem, à primeira vista, “lugares-comuns” e, quiçá, não merecedoras de destaque neste estudo, mas o nosso entendimento é diferente, posto que o desiderato da excelência almejado pela Uni-CV só será conseguido na medida em que ela for capaz de maximizar o grau de materialização das opções assumidas, superando o chamado feiticismo das decisões²⁴, que se expressa na auto-satisfação com a qualidade das decisões tomadas, sem a consequente e imediata assunção da responsabilidade da sua efectiva implementação.

7.3. Envolvimento dos docentes na concepção dos currículos dos cursos

Instados a apreciar, na escala de 1 a 5, o grau de envolvimento dos docentes na tomada de decisões sobre a concepção dos currículos dos cursos em que leccionam, 16 inquiridos (46%) fazem uma apreciação negativa, e 19 (54%) fazem-no de modo positivo, havendo a assinalar, entretanto, que 27 respondentes (77% do total) situam a sua apreciação a um nível abaixo de bom, como evidencia o quadro 75. Ora, um maior aproveitamento do potencial de conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais dos docentes das diferentes áreas disciplinares do curso é susceptível de contribuir, por um lado, para a salvaguarda da qualidade dos currículos adoptados e, por outro, para a elevação do grau de motivação dos docentes para a sua implementação, além de potenciar as condições para uma abordagem pluridisciplinar no processo curricular.

²⁴ Amílcar Cabral referia-se a este feiticismo das decisões com a expressão “interpretação mágica”, que considerava ser característica de muitos combatente e dirigentes da luta de libertação nacional que saíam satisfeitos das reuniões por terem tomado boas decisões, como se as mudanças pretendidas com tais decisões já tivessem ocorrido, na prática (CABRAL, A., 1979: *Análise de alguns tipos de resistência*: Bolama: Imprensa Nacional, p. 93).

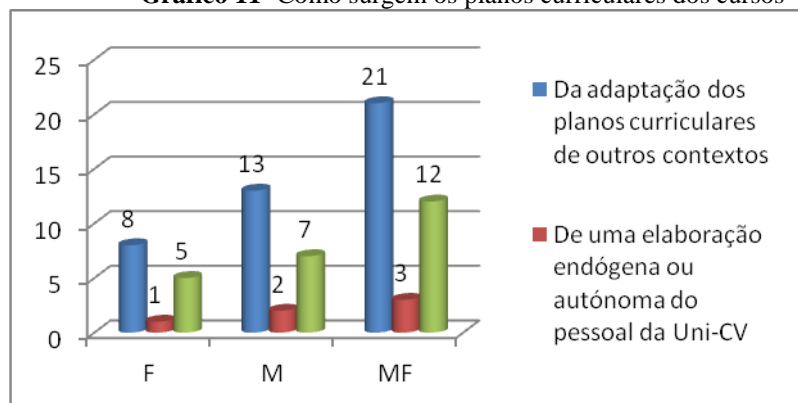
Quadro 75- Envolvimento dos docentes na concepção dos currículos dos cursos

Envolvimento na concepção dos currículos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	2	4		
	2	5	7	12	16 (46%)	
	3	3	8	11		
	4	3	4	7		
	5	1		1		19 (54%)
(em branco)			2	2		
Total		14	23	37		

7.4. Endogeneidade dos planos curriculares

Referindo-se ao questionamento acerca do modo como surgem ou resultam os planos curriculares dos cursos da Uni-CV, constata-se, de acordo com o gráfico 11, que: para 21 respondentes (58%), os planos curriculares resultam da adaptação dos planos curriculares de outros contextos; 12 (32%) afirmam que tais documentos resultam da transposição ou cópia dos planos curriculares de outros contextos; apenas 3 respondentes (8%) consideram que resultam de uma elaboração endógena ou autóctone.

Sendo razoável admitir-se que coexistem, de facto, os três modos pelos quais surgem os planos curriculares dos cursos, conclui-se, a partir das respostas obtidas, que há necessidade de um grande empenhamento da Uni-CV na criação das condições para a elaboração autóctone dos planos currículos dos seus cursos, sem prejuízo da valoração crítica das experiências de outras instituições.

Gráfico 11- Como surgem os planos curriculares dos cursos

7.5. Factores relevantes da qualidade da formação

Instados a ponderar em que medida um conjunto de factores (perfil de entrada dos alunos, desempenho dos docentes, empenhamento dos alunos e disponibilidade de recursos pedagógicos e logísticos) têm sido mais relevantes para a qualidade da formação ministrada na Uni-CV, os inquiridos

assinalaram o grau de relevância dos factores considerados nos seguintes termos, de acordo com a escala de 1 a 5 (cf. quadros nº 76 a 79):

a) Perfil de entrada dos alunos - 20 inquiridos (56%) situaram a sua ponderação nos índices 3, 4 e 5 da escala), isto é, reconhecem que o perfil de entrada condiciona a qualidade da formação ministrada pela Uni-CV, enquanto 16 (44%) têm entendimento contrário, sendo que, para 6 respondentes (17%), o grau de relevância é nulo ou deficiente e para 10 (28%) o grau de relevância é pouco significativo.

Quadro 76- Perfil de entrada dos alunos/qualidade da formação

Perfil de entrada dos alun	Escal	F	M	MF	Resposta negativas	Resposta positivas
	1	4	2	6		
	2		10	10	16(44%)	
	3	5	5	10		
	4	3	5	8		
	5	2		2		20 (56%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

b) Desempenho dos docentes - 22 inquiridos (61% dos respondentes) admitem que o desempenho dos docentes é relevante para qualidade da formação ministrada, fazendo incidir as suas respostas nos índices 3, 4 e 5 da escala, contrariamente a 14 (39% dos respondentes) que não admitem a relevância deste factor ou o consideram pouco relevante para a formação que é ministrada pela Uni-CV.

Quadro 77- Desempenho dos docentes/qualidade da formação

Desempenho docente	Escal	F	M	MF	Resposta negativas	Resposta positivas
	1	1	1	2		
	3	3	9	12	14 (39%)	
	4	6	11	17		
	5	4	1	5		22 (61%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

c) Empenhamento dos alunos - A maioria dos inquiridos (27, ou seja, 72% do total dos respondentes) admite a relevância do empenhamento dos alunos para a qualidade da formação ministrada na Uni-CV, contrariamente a 9 (35% dos respondentes) que entendem ser este factor irrelevante ou pouco relevante.

Quadro 78- Empenhamento dos alunos/qualidade da formação

Empenhamento alunos	Esca	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
		2	1	3		
		2	4	6	9 (25%)	
		3	10	13		
		3	4	7		
		4	3	7		27 (75%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

d) Disponibilidade dos recursos - A disponibilidade dos recursos informáticos, bibliográficos e outros recursos pedagógicos é um factor relevante para a qualidade da formação ministrada pela Uni-CV, no entendimento de 26 inquiridos (72% dos respondentes), que situaram as suas respostas nos índices 3, 4 e 5 da escala, contrariamente a 20 (28% do total dos respondentes) que entendem ser este factor irrelevante ou pouco relevante.

Quadro 79- Disponibilidade dos recursos pedagógicos

Disponibilidade de recursos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	3	4		
	2	2	4	6	10 (28%)	
	3	4	9	13		
	4	5	5	10		
	5	2	1	3		26 (72%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

7.6. Factores condicionantes do nível de desempenho dos docentes

Sem deixar de relevar o facto de que o nível de desempenho dos docentes depende de outros factores ou condições, procurámos saber junto dos inquiridos em que medida esse desempenho depende do seu grau académico, da sua experiência profissional ou da combinação daqueles dois factores. As respostas (de escolha múltipla) estão reflectidas no quadro 80, de acordo com o qual:

- a) 27 inquiridos, ou seja 73% dos respondentes, assinalam que o nível de desempenho docente depende da combinação do grau académico com a formação pedagógica e a experiência profissional;
- b) 6 inquiridos (16% do total) consideram que o nível desse desempenho depende do grau académico;
- c) 6 inquiridos (16% do total) consideram o nível do desempenho docente depende da sua experiência profissional.

Quadro 80- Factores condicionantes do nível de desempenho docente

Grau académico	F	M	MF	%
0 (Opção não assinalada)	13	18	31	84%
1 (Opção assinalada)	1	5	6	16%
Total	14	23	37	
Experiencia profissional	F	M	Total	
0 (Opção não assinalada)	14	17	31	84%
1 (Opção assinalada)		6	6	16%
Total	14	23	37	
Combinação do grau académico, formação pedagógica e experiência profissional	F	M	MF	%
0 (Opção não assinalada)		10	10	27%
1 (Opção assinalada)	14	13	27	73%
Total	14	23	37	

Outras condições foram referidas por 10 inquiridos, mas a dispersão das respostas é de tal sorte (uma para cada respondente) que têm pouca relevância estatística. De todo o modo, passamos a indicá-las:

“Ambiente de trabalho; amor ao trabalho; existência de informação científica actual; empenho profissional e para com a instituição; disponibilidade de investigação e inovação do conhecimento; esforço e empenhamento do docente; compromisso político com a qualidade das aprendizagens dos alunos; profissionalismo do docente e sua própria motivação; grau de motivação para o desempenho da função docente; ética, responsabilidade, dedicação e respeito pela profissão; predisposição para o ensino”.

7.7. Grau de envolvimento do docente nas diferentes etapas do desenvolvimento curricular

Demos a conhecer acima as apreciações que os docentes inquiridos fazem de si próprios, bem como dos seus pares, no desempenho das funções docentes. Neste item, procurámos obter as suas perspectivas sobre o envolvimento do docente da Uni-CV, de uma forma geral, nas diversas etapas do processo de desenvolvimento curricular. Embora sejam coincidentes alguns itens, as perspectivas de análise são outras, posto que aqui o inquirido faz uma apreciação global do desempenho do docente da universidade pública, sem o constrangimento, que admitimos poder existir, em alguma medida (apesar da confidencialidade do inquérito), quando os docentes inquiridos “avaliam” a si mesmos e os seus pares. Os quadros 81 a 91 apresentam as respostas obtidas, na escala de 1 a 5, que passamos a apreciar sucintamente:

a) A maioria dos inquiridos (19, ou seja, 53% dos respondentes) considera negativo (nulo ou pouco satisfatório) o grau de envolvimento do docente da Uni-CV na **concepção das políticas e estratégias de formação**, sendo ainda de ressaltar que 31 respostas (86%) situam esse envolvimento abaixo do nível bom.

Quadro 81- Envolvimento na concepção das políticas formação

Envolvimento nas políticas formação	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	3	5	8		
	2	4	7	11	19 (53%)	
	3	5	7	12		
	4	1	3	4		
	5	1		1		17 (47%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

b) O grau de participação do docente na **definição das ofertas formativas**, ou seja, no processo de criação de cursos, é valorado de forma positiva por 18 respondentes, o que equivale a 50% do total. Além da expressiva percentagem de apreciação negativa (50%), cabe assinalar que 32 respondentes (89% do total) consideram que o grau de envolvimento do docente nesta matéria fica abaixo do nível bom.

Quadro 82- Participação na definição das ofertas formativas

Definição das ofertas formativas	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	3	5	8		
	2	2	8	10	18 (50%)	
	3	8	6	14		
	4	1	3	4		18 (50%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

c) O grau de participação do docente na **elaboração dos projectos curriculares dos cursos** é apreciado de forma favorável por 24 respondentes (67%), ainda que seja elevado o número dos que o consideram abaixo do nível bom: 28 respondentes, ou seja, 78% do total.

Quadro 83- Elaboração de projectos curriculares de curso

Elaboração de projectos curriculares de curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	3	4		
	2	3	5	8	12 (33%)	
	3	8	8	16		
	4	2	4	6		
	5		2	2		24 (67%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

d) O envolvimento do docente da Uni-CV na **definição das orientações e directivas curriculares para a implementação dos cursos** é apreciado em sentido positivo por 20 inquiridos (ou seja, 56%), mas 32 respondentes (89%) consideram-no abaixo do nível bom.

Quadro 84- Participação na definição das directivas curriculares para os cursos

Definição das directivas curriculares p/cursos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	4	5		
	2	5	6	11	16 (44%)	
	3	7	9	16		
	4	1	2	3		
	5		1	1		20 (56%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

e) A **elaboração dos projectos didácticos/planos de aulas** por parte do docente da Uni-CV é apreciada de forma positiva por 32 inquiridos (89% dos respondentes), mas o nível de desempenho nesta matéria fica abaixo do nível bom no entendimento de 19 inquiridos (53%).

Quadro 85- Elaboração dos planos de aula

Elaboração dos planos de aula	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1		1		
	2	1	2	3	4 (11%)	
	3	4	11	15		
	4	6	8	14		
	5	2	1	3		32 (89%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

f) O grau de **implementação das opções curriculares** pelo docente da Uni-CV é apreciado favoravelmente por 29 inquiridos, ou seja, por 83% dos respondentes, pese embora o facto de 24 inquiridos (69%) considerarem-no abaixo do nível bom.

Quadro 86- Grau de implementação das opções curriculares

Implementação das unidades curriculares	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	2	4		
	2	2	2	4	6 (17%)	
	3	6	10	16		
	4	3	6	9		
	5	1	1	2		29 (83%)
(em branco)			2	2		
Total		14	23	37		

g) O nível de envolvimento do docente da Uni-CV na **avaliação dos currículos implementados** conhece uma apreciação positiva por parte de 18 inquiridos (50% dos respondentes), sendo ainda de se assinalar que, na perspectiva de 31 respondentes (86%), o grau desse envolvimento fica abaixo do nível bom:

Quadro 87- Envolvimento na avaliação dos currículos implementados

Avaliação dos currículos implementados	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	4	2	6		
	2	4	8	12	18 (50%)	
	3	3	10	13		
	4	3	2	5		18 (50%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

h) O nível de envolvimento do docente na **avaliação das unidades curriculares** é apreciado de forma positiva por 21 inquiridos (58% do número de respondentes), mas 26 respondentes (72% do total) situam-no abaixo do nível bom:

Quadro 88- Envolvimento na avaliação das unidades curriculares

Avaliação das unidades curriculares	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	4	4	8		
	2	2	5	7	15 (42%)	
	3	3	8	11		
	4	3	5	8		
	5	2		2		21 (58%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37	36	

j) O desempenho do docente da Uni-CV no domínio da **avaliação das aprendizagens dos alunos** é apreciado favoravelmente por 30 inquiridos (83% dos respondentes), devendo ainda referir-se que 22 respondentes (61%) situam esse desempenho acima do nível regular:

Quadro 89- Envolvimento na avaliação dos alunos

Avaliação alunos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	1	2		
	2	2	2	4	6 (17%)	
	3	2	6	8		
	4	4	9	13		
	5	5	4	9		30 (83%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

- k) O grau de envolvimento na **avaliação do desempenho docente** é considerado negativo por parte de 20 inquiridos (56% dos respondentes), havendo ainda a assinalar o facto de 31 respondentes (86%) situarem esse envolvimento abaixo do nível bom.

Quadro 90 -Avaliação do desempenho docente

Envolvimento na avaliação docente	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	3	6	9		
	2	6	5	11	20 (56%)	
	3	2	9	11		
	4	2	2	4		
	5	1		1		16 (44%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

- k) O envolvimento do docente da Uni-CV na **avaliação do curso** é considerado positivo por 22 respondentes (61% do total), sendo, entretanto, de referir que 27 inquiridos (75%) situam-no abaixo do nível bom.

Quadro 91- Envolvimento na avaliação do curso

Envolvimento na avaliação do curso	Esc	F	M	N	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	5	6		
	2	4	4	8	14 (39%)	
	3	5	8	13		
	4	3	4	7		
	5	1	1	2		22 (61%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

Concluindo, com a excepção de duas matérias em que o envolvimento do docente é globalmente apreciado de forma negativa (participação na concepção das políticas e estratégias de formação e na avaliação do desempenho docente), os diversos itens são objecto de uma apreciação geral em sentido positivo, mas apenas um (avaliação dos alunos) é valorado a um grau superior a regular (61%, sendo 36% bom e 25% excelente).

Mais uma vez se evidencia a necessidade, patenteada pelos próprios inquiridos, de se ultrapassar a mediania que caracteriza a actuação do docente da Uni-CV no processo curricular. Cabe realçar, a este propósito, que algumas das dimensões de análise referem-se a actividades cuja realização é imputável exclusiva ou preponderantemente aos docentes, como a planificação das aulas,

a implementação e a avaliação dos currículos das disciplinas, o que não só reforça a constatação feita no sentido de uma assunção plena da profissionalidade docente como confirma a existência de fragilidades em matéria de gestão, acompanhamento e avaliação do pessoal docente por parte dos órgãos competentes da Uni-CV, a começar pelas Comissões de Coordenação dos Cursos das unidades orgânicas (departamentos e escolas). De resto, cabe a estes órgãos a iniciativa de criação das condições para o envolvimento dos docentes nas demais actividades referidas nas alíneas precedentes.

7.8. Apreciação geral e perspectivas

No final, e à maneira de conclusão, procurámos obter dos docentes inquiridos uma apreciação, na escala de 1 a 5, da experiência curricular na Uni-CV, tendo em conta o grau de observância dos planos curriculares dos cursos, a implementação efectiva dos programas da unidades curriculares e a qualidade das actividades académicas, para, em seguida, instá-los a apresentar sugestões visando a melhoria do processo de desenvolvimento curricular dos cursos e, em geral, das actividades académicas da universidade pública.

7.8.1. Implementação dos currículos e qualidade das actividades académicas

No que diz respeito à apreciação solicitada aos inquiridos, os quadros 92 a 94, que se seguem, permitem constatar que a implementação dos currículos dos cursos (planos curriculares dos cursos e programas das unidades curriculares) e, em geral, as actividades académicas da Uni-CV, são objecto de uma apreciação positiva pela maioria dos docentes inquiridos, ainda que a qualidade destas práticas se encontre bastante aquém da almejada excelência, para que, de resto, apontam os Estatutos da Uni-CV, como passamos a explicitar:

a) Os planos curriculares dos cursos e sua observância na prática - O grau de observância, na prática, dos planos curriculares dos cursos é considerado positivo por parte de 29 respondentes, o que corresponde a 81% do total. Contudo, importa observar, que, no entender de 24 respondentes, isto é, 67% do total, o grau de cumprimento dos programas fica abaixo do nível bom, registando-se apenas 3 inquiridos (8%) que o situam ao nível da excelência.

Quadro 92- Observância dos planos curriculares

Planos curriculares e sua observância	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	2	3		
	2	1	3	4	7 (19%)	
	3	6	11	17		
	4	4	5	9		
	5	2	1	3		29 (81%)
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

b) Os programas das unidades curriculares e sua implementação - No que concerne à implementação efectiva dos programas das unidades curriculares a cargo dos inquiridos, constata-se que 33 respondentes (94% do total), têm uma percepção positiva, contrariamente a 2 (6%) que fazem uma apreciação negativa. Cabe ainda destacar que o grau de cumprimento dos programas é considerado acima do nível regular por 26 inquiridos (74%), dos quais 20 (57%) entendem que é bom e 6 (17% do total) que é excelente. Observa-se, assim, que o cumprimento dos programas das disciplinas é apreciado de forma mais favorável que os planos curriculares dos cursos.

Quadro 93- Implementação dos planos curriculares

Programas e sua implementação	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	2		2	2	2 (6%)	
	3	2	5	7		
	4	7	13	20		
	5	4	2	6		33 (94%)
(em branco)		1	1	2		
Total		14	23	37		

c) Qualidade das actividades académicas da Uni-CV no actual contexto - A maioria dos inquiridos considera que, no contexto actual, as actividades académicas da Uni-CV têm a qualidade possível. Com efeito, 30 inquiridos apreciam positivamente a qualidade das actividades académicas na Uni-CV, sendo de se observar, contudo, que 20 respondentes (56% do total) situam o nível de qualidade dessas actividades abaixo de bom.

Quadro 94- Qualidade das actividades académicas

Actividades académicas com qualidade	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1		1	1		
	2	2	3	5	6	17%
	3	6	8	14		
	4	5	9	14		
	5	1	1	2	30	83%
(em branco)			1	1		
Total		14	23	37		

Considerando a aposta da Uni-CV na excelência das actividades académicas, esta apreciação traduz uma postura crítica dos docentes, significando, do mesmo passo, que o alcance desse desiderato requer um esforço permanente de melhoria. Vão, de resto, nesse sentido as sugestões formuladas pelos inquiridos, que explicitaremos adiante.

7.8.2. Perspectivas de desenvolvimento do processo curricular e das actividades académicas

Nos itens precedentes, ficaram patentes as representações e percepções dos docentes inquiridos sobre a experiência da Uni-CV do desenvolvimento das actividades académicas e, em particular, no âmbito do desenvolvimento curricular.

Do quanto antecede, pode concluir-se que, globalmente, a experiência vivenciada pelos docentes aponta para um desempenho positivo da universidade pública no cumprimento da sua missão, não obstante a constatação de que existem muitas fragilidades a serem superadas, sendo as mais relevantes as que se prendem com: (i) o considerável desfasamento entre as opções de política formativa e de desenvolvimento curricular constantes dos documentos adoptados e sua implementação efectiva; (ii) a predominância da função do ensino sobre as de investigação e extensão; (iii) o fraco envolvimento dos docentes nos diversos aspectos do processo curricular, nomeadamente a tomada de decisões em relação às políticas de formação, à definição das ofertas formativas, à formulação das opções e orientações curriculares dos cursos, à avaliação dos cursos e dos currículos implementados, etc.

Não se limitando a exteriorizar as suas percepções sobre a experiência da Uni-CV nos diversos aspectos acabados de referir, os docentes inquiridos corresponderam ao convite do investigador no sentido de formularem sugestões de melhoria das actividades académicas e do processo curricular na Uni-CV.

As sugestões formuladas orientam-se no sentido da ultrapassagem das limitações, insuficiências e constrangimentos existentes, em ordem à maximização do desempenho da Uni-CV e do cumprimento da sua missão.

a) Sugestões de melhoria do processo curricular - Para a melhoria do desenvolvimento curricular na Uni-CV, os inquiridos apresentaram um total de 69 sugestões, nas questões abertas do inquérito por questionário, o que corresponde, em média, a 2 sugestões por cada respondente, número que não tem expressão estatística relevante. Entretanto, do agrupamento das sugestões por afinidade de matéria ou conteúdo, com o respeito, tão rigoroso quanto possível, do sentido das mesmas, eis as sugestões apresentadas nesse domínio:

- “a) Reforço e melhoria da política de formação, através da auscultação da sociedade, maior envolvimento dos docentes, maior ligação com o mercado de trabalho e o mundo laboral e validação do documento de criação do curso pelo Conselho Científico ou equipa de especialistas e cumprimento das normas aplicáveis;
- b) Melhoria da concepção dos currículos dos cursos, designadamente através de: identificação das necessidades do país; participação de especialistas que conhecem a realidade cabo-verdiana na elaboração dos planos curriculares; garantia da estabilidade dos planos curriculares; envolvimento dos docentes, alunos, empresas e instituições; validação dos programas elaborados; não importação ou decalque dos currículos de outros países; generalização da disciplina de Português;
- c) Aprimoramento da gestão do processo curricular através de: envolvimento de especialistas, com obra e experiência comprovadas, como responsáveis pelas diferentes áreas curriculares; intercâmbios com universidades ou peritos de outras instituições sobre matérias de desenvolvimento curricular e tendo em vista a melhoria da gestão dos currículos; envolvimento efectivo dos docentes em todo o processo de desenvolvimento curricular dos cursos;

integração obrigatória das TIC na actividade curricular; abordagem do processo curricular tendo em conta a transversalidade das disciplinas; criação, em cada curso, de uma comissão para o desenvolvimento curricular, responsável pela concepção, realização e acompanhamento do processo;

d) Promoção do desempenho dos órgãos de gestão pedagógica e científica (maior dinâmica e envolvimento do Conselho Pedagógico na adopção dos planos curriculares; implementação do Conselho Científico);

e) Maior atenção à investigação e à extensão (promoção da investigação científica; apoio à actividade de investigação dos docentes; articulação das actividades de investigação, leccionação e extensão);

f) Melhoria dos recursos pedagógicos e logísticos (bibliografia e outros materiais didácticos; base de dados de informação científica; espaço físico e outras condições de trabalho);

g) Aposta na formação científica e pedagógica dos docentes (adopção de um plano de formação dos docentes; desenvolvimento das competências dos docentes e coordenadores dos cursos; especialização dos docentes);

h) Envolvimento da comunidade educativa, tanto no processo curricular como nos diversos domínios, nomeadamente através de: sensibilização dos docentes e discentes sobre a vida universitária; melhoria da comunicação interna; promoção de medidas de inclusão e de espírito de equipa; participação dos professores e alunos na tomada de decisões e na implementação das medidas;

i) Maior atenção à avaliação do desempenho (institucionalização do sistema de avaliação interno dos docentes e da qualidade de ensino; acompanhamento/controlo do cumprimento dos programas por parte dos docentes; controlo da assiduidade dos docentes);

j) Melhorar a gestão universitária (alteração do modelo de gestão, colocando pessoas certas nos lugares certos; adopção de uma gestão com maior sensibilidade académica e menor pendor economicista)".

b) Sugestões de melhoria das actividades académicas - Foram formuladas 92 sugestões no sentido da melhoria das actividades académicas da Uni-CV, o que corresponde, em média, a cerca de 2,5 sugestões por cada respondente, número que é estatisticamente pouco relevante. Entretanto, do agrupamento das sugestões por afinidade de matéria ou conteúdo, com o máximo respeito pelo sentido das mesmas, eis as sugestões dos inquiridos nesta matéria:

- a) "Planificação tempestiva e concertação dos planos a diversos níveis;
- b) Diversificação da oferta formativa;
- c) Elevação do perfil de entrada (maior rigor) e do perfil de saída dos alunos (reforço das cadeiras de base);
- d) Cumprimento integral de funções de cada órgão ou agente;
- e) Maior envolvimento das coordenações de cursos;
- f) Descentralização e desburocratização da administração;
- g) Gestão do tempo, com respeito escrupuloso do arranque das actividades académicas;
- h) Instituição de um conselho científico geral e de comissões científicas sectoriais;
- i) Melhoria da organização de turmas e da distribuição do serviço docente;
- j) Melhoria dos recursos pedagógicos (biblioteca e centro de documentação, laboratórios, meios informáticos, etc.);
- k) Reforço dos meios logísticos, como espaço físico e condições de higiene;
- l) Melhoria na comunicação interna;
- m) Reforço das condições motivacionais dos docentes e alunos (programas de incentivo académico, estímulos morais; equidade e melhoria salarial dos docentes);
- n) Maior participação dos alunos na vida da instituição e na gestão da universidade (criação de um directório académico, promoção de actividades recreativas);
- o) Maior participação dos docentes (valorização das suas competências; envolvimento na tomada das decisões e nas actividades extra-lectivas);
- p) Ligação da formação à realidade e à prática, com maiores visitas de campo e mais aulas laboratoriais;
- q) Promoção da investigação e das publicações científicas; articulação do ensino com a investigação e a extensão;
- r) Melhoria da gestão do pessoal administrativo, enquanto suporte das actividades académicas, e clarificação das tarefas de cada um;
- s) Desenvolver políticas de formação de docente e outros agentes;
- t) Recrutamento de profissionais experientes para leccionar na Uni-CV;
- u) Promoção de eventos académicos, para debate e aprofundamento do conhecimento, bem como de intercâmbios entre docentes;
- v) Melhoria da avaliação (avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho dos docentes)".

Como se pode concluir a partir da análise comparada dos dois grupos de sugestões precedentes, em vários aspectos verificam-se coincidências, o que se justifica pela correlação existente entre as actividades académicas *lato sensu* e o desenvolvimento curricular, sendo este último componente essencial daquelas.

Em ambos os grupos de sugestões evidenciam-se, como principais aspectos que devem ser melhorados no desempenho da Uni-CV, os que se prendem com o funcionamento efectivo dos órgãos, especialmente os Conselhos Científicos (ainda não constituídos à data da conclusão do estudo), os Conselhos Pedagógicos e as Comissões de Coordenação do Curso, o aprimoramento científico do processo curricular, o maior envolvimento dos docentes e alunos na vida universitária, a aposta na formação dos docentes e na investigação científica, o reforço dos recursos pedagógicos e logísticos, a melhoria da planificação e dos sistemas de avaliação.

Outro aspecto a realçar é a grande correlação entre as sugestões apresentadas e as percepções críticas dos inquiridos sobre a experiência vivenciada na universidade pública, inclusivamente sobre o seu próprio desempenho, de resto coincidentes, em larga medida, com as perspectivas dos dirigentes e, como se verá adiante, com as percepções dos alunos e representantes do mundo laboral.

De entre as sugestões apresentadas destaca-se a aposta na formação científica e pedagógica que é, de facto, uma condição decisiva para a consecução do objectivo de excelência académica.

O facto de os respondentes incluírem a componente pedagógica na formação docente não é surpreendente, posto que, apesar de 30 respondentes, do total de 38 inquiridos, afirmarem possuir formação pedagógica (cf. quadro 95), o nível desta formação está, na grande maioria dos casos, aquém das exigências e especificidades da pedagogia no contexto universitário.

Quadro 95 - Docentes com formação pedagógica

Níveis de formação pedagógica	F	M	MF	%
Bacharelatos no ramo ensino	F	M	MF	%
Licenciaturas no ramo ensino	1	2	3	10%
Mestrados em ensino ou com componente pedagógica	6	6	12	40%
Doutoramento em educação ou com cadeiras pedagógicas	2	3	5	17%
Formação pedagógica ou formação de formadores de curta duração	1	2	3	10%
Total	1	6	7	23%

Com efeito, apenas 10% referem que essa formação foi obtida em cursos de doutoramento com componente pedagógica. Dos restantes, 17% afirmam possuir cursos de mestrado com componente pedagógica, 50% assinalam que obtiveram formação pedagógica em cursos de graduação, ou seja, de bacharelato e de licenciatura, no ramo ensino (o que confirma a afirmação de alguns dirigentes da Uni-CV entrevistados de que o corpo docente da Universidade provém, em larga medida, do quadro de professores do ensino secundário), sendo ainda de se assinalar que 23% adquiriram preparação pedagógica em acções de formação de curta duração.

8. Perspectiva dos estudantes sobre o processo curricular

Dada a centralidade dos alunos nos processos de formação e de desenvolvimento curricular, o levantamento das suas perspectivas sobre a forma como esses processos decorrem na Uni-CV afigurou-se indispensável para emprestar a necessária consistência possível a este estudo.

Passamos a apresentar as opiniões e percepções dos 162 alunos inquiridos em relação aos principais itens do respectivo questionário, que vão desde o motivo pelo qual escolheram a Uni-CV para formação ao grau de satisfação com os cursos frequentados, passando pelas diversas questões atinentes ao processo curricular.

8.1. Motivo de escolha da Uni-CV

Num contexto em que os cabo-verdianos dispõem de várias possibilidades de formação superior, no território nacional e no estrangeiro, a escolha da Uni-CV para formação superior não deixa de constituir, de *per si*, um dado importante, mas afigura-se de maior relevância o conhecimento das razões pelas quais a escolha recaiu na Uni-CV.

Assim, e considerando algumas das opções inerentes à missão da Uni-CV enquanto universidade pública, submetemos à apreciação dos inquiridos um conjunto de seis possíveis motivações, que vão desde o prestígio da instituição às motivações de ordem económica e financeira, passando pelas boas referências da universidade em termos de empregabilidade e qualidade da formação ministrada, entre outras.

No que concerne às razões assinaladas pelos inquiridos para a escolha da Uni-CV, passamos a apresentar os resultados das respostas (de escolha múltipla) pela ordem decrescente da sua valoração positiva pelos inquiridos. Assim, de acordo com o quadro 96:

- a) 83% dos estudantes escolheram a Uni-CV por as propinas serem mais acessíveis;
- b) 60% referem ter feito essa opção devido à falta de recursos para formação no estrangeiro;
- c) 33% assinalam ter optado pela universidade pública devido à ausência de melhor alternativa de formação no próprio país;
- d) 29% indicam como motivação as boas referências sobre a empregabilidade da formação;
- e) 21% mencionam as boas referências sobre a qualidade da formação ministrada na Uni-CV;
- f) 17% indicam que um dos motivos da escolha é o prestígio da instituição.

Quadro 96- Motivos de escolha da Uni-CV para formação

Prestígio da instituição	F	M	MF	%
0 (Opção não assinalada)	82	52	134	
SIM (Opção assinalada)	12	16	28	17%
Total	94	68	162	
Qualidade da formação	F	M	Total	
0 (Opção não assinalada)	77	59	136	
SIM (Opção assinalada)	17	9	26	21%
Total	94	68	162	
Empregabilidade da formação	F	M	Total	
0 (Opção não assinalada)	76	50	126	
SIM (Opção assinalada)	18	18	36	29%
Total	94	68	162	
Propinas mais acessíveis	F	M	Total	
0 (Opção não assinalada)	12	16	28	
SIM (Opção assinalada)	82	52	134	83%
Total	94	68	162	
Não poder estudar no estrangeiro	F	M	Total	
0 (Opção não assinalada)	33	32	65	
SIM (Opção assinalada)	61	36	97	60%
Total	94	68	162	
Falta melhor alternativa no país	F	M	Total	
0 (Opção não assinalada)	66	43	109	
SIM (Opção assinalada)	28	25	53	33%
Total	94	68	162	

É de assinalar ainda que 12% dos inquiridos assinalaram ainda outras razões, que explicitaram, mas dada a dispersão das respostas, algumas das quais formuladas de forma incompreensível, e a coincidência das demais com as referidas nas alíneas anteriores (v.g. falta de recursos financeiros; informações recebidas de outros estudantes), consideramos que os dados obtidos não têm qualquer relevância estatística, limitando-nos a fazer referência a este facto.

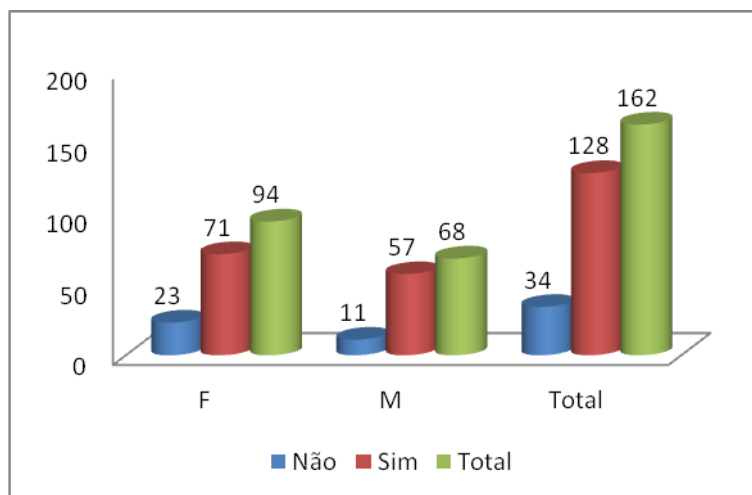
Ciente de que a valoração das motivações dos estudantes, antes de conhecerem directamente a universidade, deve ser tomada com cautela, posto que mais consistentes serão as convicções e perspectivas construídas ao longo do processo de formação, tais motivações serão, mais à frente, correlacionadas com o grau de satisfação actual dos inquiridos em relação à formação que frequentam e a outros factores afins.

8.2. Acolhimento e integração dos alunos na instituição

Dada a irrelevância estatística de alguns dados de integração institucional, como a pertença aos diferentes órgãos da Uni-CV e das unidades orgânicas, limitamo-nos a analisar os que se prendem com o acolhimento dos estudantes por ocasião da sua entrada na Uni-CV, a pertença à Associação Académica e o contributo desta para a resolução dos problemas que afectam os estudantes.

a) Qualidade de acolhimento na Uni-CV - O acolhimento dos alunos à sua entrada na Uni-CV é apreciado de forma muito positiva, acusando uma aprovação de 79% dos alunos inquiridos, variando a apreciação do bom acolhimento consoante os sexos. Assim, de acordo com o quadro 97, o grau de apreciação pelas alunas do bom acolhimento é de 58%, o que coincide com a sua representação na amostra (58%, como referimos acima).

Gráfico 12 - Acolhimento na Uni-CV, no início da sua formação



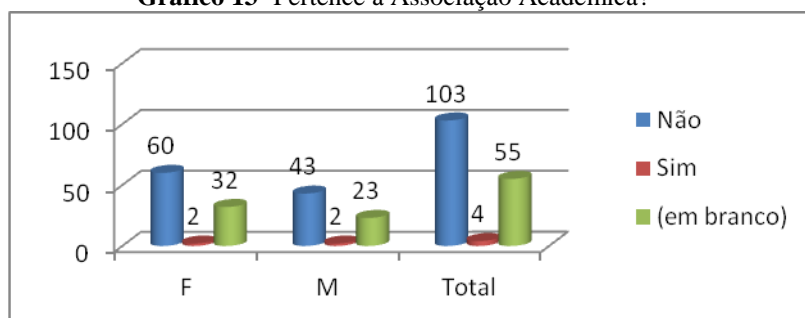
O grau de bom acolhimento varia, ainda, consoante as unidades orgânicas, como se pode observar a partir do quadro nº 98. Assim, por ordem decrescente, os maiores índices de bom acolhimento são os registados no DECM (95%), no DCSH (82%), no DCT (74%) e, por último, na ENG (72%).

Quadro 97- Acolhimento por unidade orgânica

Unidade orgânica	Foi bem acolhido?	F	M	MF	%
DCSH	Não	9	2	11	18%
	Sim	32	17	49	82%
DCSH Total		41	19	60	
DCT	Não	8	7	15	26%
	Sim	20	23	43	74%
DCT Total		28	30	58	
DECM	Não	1		1	5%
	Sim	6	12	18	95%
DECM Total		7	12	19	
ENG	Não	5	2	7	28%
	Sim	13	5	18	72%
ENG Total		18	7	25	
Total		94	68	162	

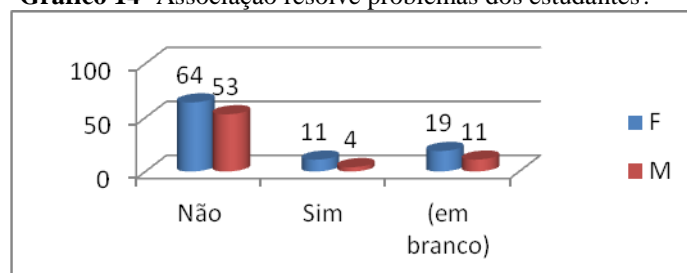
b) Pertença à Associação Académica - A pertença à Associação é inexpressiva, tendo apenas 4 dos inquiridos, repartidos igualmente pelos dois sexos, afirmado pertencerem à Associação Académica, contrastando com 103 respondentes (64%) que declaram o contrário, havendo a registar 55 respostas em branco que podem explicar-se, pelo menos em parte, pelo desconhecimento da existência da Associação, de resto referida numa questão aberta, como veremos adiante.

Gráfico 13- Pertence à Associação Académica?



c) Desempenho da Associação Académica - O desempenho da Associação Académica, em termos de contributo para a resolução dos problemas dos estudantes, é apreciado de forma altamente negativa: 117 inquiridos, de um total de 132 respondentes (no qual não se incluem as respostas em branco, que continuam a ser expressivas), ou seja, 89% responderam negativamente, contra apenas 15 inquiridos (11%) que o fizeram de forma positiva (vide gráfico seguinte).

Gráfico 14- Associação resolve problemas dos estudantes?



Os 15 inquiridos que têm uma percepção positiva do desempenho da Associação Académica, justificam-na com algumas iniciativas levadas a cabo e melhorias registadas na Uni-CV, no interesse dos alunos, que passamos a enumerar por ordem de frequência das respostas:

- Atendimento eficaz aos alunos;
- Apoio aos alunos nas suas dificuldades;
- Contribuição para a resolução de problemas (redução de taxas);
- Informação aos alunos;
- Eventos realizados (Carnaval, recepção dos caloiros).

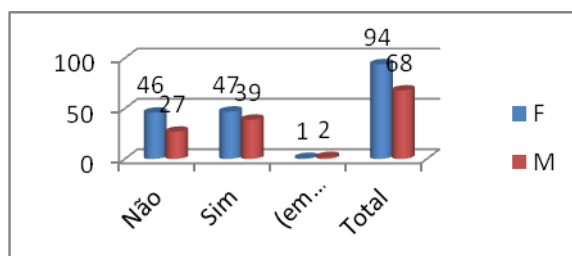
Por seu turno, os 89% dos inquiridos que fazem uma avaliação negativa do desempenho da Associação Académica fundamentam a sua apreciação com a enumeração de vários problemas, que passamos a sintetizar, seguindo a ordem de frequência das respostas:

- Desconhecimento da existência da associação;
- Deficit de iniciativa ou empenhamento;
- Falta de experiência;
- Deficit de organização;
- Falta de tempo;
- Falta de cultura associativa;
- Ausência de encontros com alunos;
- Falta de capacidade reivindicativa;
- Falta de apoio na resolução dos problemas;
- Falta de interesse ou motivação;
- Falta de sede e de recursos;
- Pouca colaboração dos alunos;
- Deficiente cobertura de unidades orgânicas (sobretudo a ENG);

Falta de apoio/atenção da direcção da universidade;
Falta de reconhecimento;

d) Dificuldades iniciais de acompanhamento das actividades académicas - Dos 159 respondentes (excluindo as 3 respostas em branco), 86, ou seja, 54%, declararam que, ao ingressar na Uni-CV, encontraram dificuldades em acompanhar as actividades académicas, enquanto 73 (46%) afirmaram não terem encontrado tais dificuldades (cf. gráfico 13).

Gráfico 15 - Dificuldades iniciais de acompanhamento das actividades académicas



A distribuição dos respondentes que tiveram maiores dificuldades é desigual, consoante a natureza das unidades orgânicas. Assim, nas unidades orgânicas que ministram cursos nas áreas da ciências exactas, engenharias e tecnologias, ou seja, o DECM e o DCT, 77,7% e 63,1% dos inquiridos, respectivamente, encontraram dificuldades. As unidades orgânicas em que se registaram menores índices de dificuldades de acompanhamento inicial são o DCSH e a ENG, com 45,7% e 36% dos seus respondentes, respectivamente, como elucida o quadro seguinte:

Quadro 98- Dificuldades iniciais de acompanhamento, por unidade orgânica

Unidade orgânica	Dificuldades à entrada	F	M	Total	%
DCSH	Não	23	9	32	
	Sim	17	10	27	46%
	(em branco)	1		1	
Total DCSH		41	19	60	
DCT	Não	9	12	21	
	Sim	19	17	36	63%
	(em branco)		1	1	
Total DCT		28	30	58	
DECM	Não	2	2	4	
	Sim	5	9	14	78%
	(em branco)		1	1	
Total DECM		7	12	19	
ENG	Não	12	4	16	
	Sim	6	3	9	36%
Total ENG		18	7	25	
Total Geral		94	68	162	

Não surpreende, porém, que as maiores dificuldades tenham sido encontradas nestas áreas científicas, pois os resultados das provas de acesso publicadas anualmente pela Uni-CV demonstram que os maiores índices de notas negativas recaem nas unidades curriculares nucleares de Matemática,

Física e Química. E é nestas disciplinas que também se encontram os maiores índices de notas negativas ou de reprovação no primeiro ano, como resulta da consulta dos dossiês de vários cursos e, em especial, das pautas de aproveitamento do 1º semestre do ano lectivo 2010/2011, publicadas pelos Serviços Académicos.

Em relação às causas das dificuldades encontradas, o quadro 100 permite elucidar que:

a) 80 respondentes (79,2%) referiram como causa das dificuldades encontradas o nível de preparação no ensino secundário, verificando-se a maior concentração das respostas no valor 3 da escala (42, ou seja, 42% do total);

b) Dos 99 respondentes (excluindo, portanto, as 63 respostas em branco), 82 (ou seja, 82,8%) referiram como causa das dificuldades encontradas a complexidade dos conteúdos programáticos do curso, verificando-se a maior concentração das respostas no valor 3 da escala (43, isto é, 42% dos respondentes);

c) Dos 102 respondentes (excluindo as 60 respostas em branco) 72 inquiridos (isto é, 71,0%) atribuem a causa das dificuldades encontradas ao desempenho dos docentes do curso, verificando-se, igualmente, a maior concentração das respostas no valor 3 da escala (48, isto é, 47% do total dos respondentes).

Conclui-se, assim, que, na perspectiva dos alunos que encontraram dificuldades de acompanhamento das actividades académicas, aquando do seu ingresso na Uni-CV, tais dificuldades ficaram a dever-se, essencialmente, e por ordem de importância: ao desempenho dos docentes, ao nível de preparação no ensino secundário e à complexidade dos conteúdos programáticos.

Note-se que, ao colocarem, como uma das causas das suas dificuldades, o desempenho dos docentes da Uni-CV, os inquiridos que tiveram dificuldades no ingresso parecem devolver à procedência a "acusação" que, correntemente, é feita ao ensino secundário, como responsável pelo baixo perfil de entrada na Uni-CV (e não só).

Quadro 99- Causas das dificuldades iniciais de acompanhamento das actividades académicas

Nível de preparação ensino secundário	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	3	6	9		
	2	5	7	12	21 (21%)	21%
	3	23	19	42		
	4	23	13	36		
	5	1	1	2		80 (79%)
(em branco)		39	22	61		
Total		94	68	162		
Complexidade de matérias	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	3	5		
	2	7	5	12	17 (17%)	
	3	28	15	43		
	4	13	14	27		
	5	4	8	12		82 (83%)
(em branco)		40	23	63		
Total		94	68	162		
Desempenho dos docentes	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas

	1	4	5	9		
	2	11	10	21	30 (29%)	
	3	27	21	48		
	4	11	9	20		
	5	2	2	4		72 (71%)
	(em branco)	39	21	60		
Total		94	68	162		

e) Envolvimento dos estudantes no processo de formação - Questionados acerca do grau de envolvimento dos estudantes em vários domínios cruciais do seu processo de formação, factor importante na análise da qualidade de integração dos discentes na vida universitária e, em particular, no processo curricular, as respostas obtidas (veja-se o quadro 100) traduzem uma percepção muito crítica em relação à maior parte das matérias consideradas, como passamos a referir:

a) Dos 157 respondentes, 108 (ou seja, 69%) afirmam que os planos curriculares dos cursos são divulgados no seio dos alunos por ocasião da sua entrada na universidade, enquanto 49 (31% dos respondentes) dizem o contrário, o que permite extrair a conclusão de que, não obstante os progressos conseguidos, a prática de divulgação dos planos dos cursos não é feita de forma generalizada ou que nem todos os alunos tiveram acesso aos mesmos por ocasião do seu ingresso nos cursos que frequentam;

b) A maior parte dos inquiridos (85, isto é, 54% dos respondentes) refere que os alunos são auscultados em relação aos programas e sistema de avaliação das unidades curriculares (disciplinas), contrariamente a 71 (46% do total) que respondem afirmativamente, resultando destas respostas que a experiência de auscultação dos alunos em relação a estes dois importantes elementos do seu processo de formação não se encontra suficientemente alargada no seio da academia;

c) O facto de 128 inquiridos (82% dos respondentes) afirmarem que não lhes é dada a oportunidade de sugerir alterações aos programas das unidades curriculares, registando-se apenas 29 inquiridos (18% do total) a testemunhar a existência de tal prática, permite considerar que esta experiência é ainda incipiente e precisa de ser alargada, posto que, através da auscultação aos alunos, podem os docentes obter *inputs* importantes para adequação dos seus programas, sobretudo quando estes têm relação com os de outros docentes.

d) Dos 158 respondentes, 111 (70% do total) afirmam que os alunos são ouvidos na resolução dos problemas de organização e funcionamento do curso, contrariamente a 47 (30% do total), que testemunham a existência dessa prática, que, por ser salutar e susceptível de otimizar o funcionamento dos cursos, deveria ser, na nossa perspectiva, disseminada no seio da universidade.

e) Dos 157 respondentes, 116 referem que os alunos não são auscultados periodicamente sobre o desempenho dos seus docentes, havendo a registar, entretanto, o facto de 41 (26%) afirmarem a inexistência desta prática. Na verdade, durante os “trabalhos de campo”, tomámos conhecimento, junto dos Serviços Académicos e dos Serviços Técnicos, de uma experiência de avaliação dos docentes por

parte dos alunos, ainda que com carácter indicativo, levada a efeito no ano lectivo 2009/2010, mas não conseguimos ter acesso aos resultados dessa avaliação. Em todo o caso, não existe ainda na Uni-CV um sistema de avaliação docente devidamente regulamentado, o que se torna, entretanto, necessário.

Quadro 100- Envolvimento dos estudantes no seu processo de formação

Planos curriculares divulgados no seio dos alunos	F	M	MF	%
Não	25	24	49	31%
Sim	66	42	108	69%
(em branco)	3	2	5	
Total	94	68	162	
Auscultação dos alunos sobre os programas	F	M	Total	
Não	52	33	85	54%
Sim	38	33	71	46%
(em branco)	4	2	6	
Total	94	68	162	
É dada a possibilidade aos alunos de sugerir alterações aos programas	F	M	Total	
Não	75	53	128	82%
Sim	16	13	29	18%
(em branco)	3	2	5	
Total	94	68	162	
Audição dos alunos na resolução de problemas	F	M	Total	
Não	60	51	111	70%
Sim	32	15	47	30%
(em branco)	2	2	4	
Total	94	68	162	
Auscultação dos alunos sobre o desempenho docente	F	M	Total	
Não	62	54	116	74%
Sim	29	12	41	26%
(em branco)	3	2	5	
Total	94	68	162	

8.3. Questões organizacionais e logísticas condicionantes do processo de formação

O nível de qualidade ou de excelência das actividades académicas e, nomeadamente, do processo de implementação do currículo é largamente tributário da disponibilidade e adequação dos recursos pedagógicos e de outras condições organizacionais e logísticas existentes. Sobre a matéria, fizemos o levantamento das perspectivas dos alunos, cujas respostas evidenciam que as opiniões dos alunos são muito críticas, entendendo que a maioria dos recursos e condições existentes situam-se até ao nível do “razoável”, chegando, nalguns casos, a valorar negativamente os meios, serviços e condições existentes. Passamos a apreciar os resultados da investigação em relação ao grau de adequação dos recursos e condições mais directamente ligados aos processos de aprendizagem, a que se referem os quadros 101 a 106.

a) Instalações e equipamentos para as aulas teóricas e práticas - Sobre este particular, 88 inquiridos, ou seja, 54% do total, fizeram incidir as suas respostas nos valores 3 a 5 da escala, valorando, portanto, de forma positiva a adequação dos equipamentos para as aulas teóricas e práticas. A este índice pouco elevado de respostas positivas acresce a constatação de que a maior concentração das respostas incide nos itens 3 e 2 da escala (nível satisfatório e pouco satisfatório), com 66 e 45 respostas (41% e 28%, respectivamente), ou seja, 69% do total. De resto, o total das respostas abaixo do nível bom é muito elevado: 140 respondentes, ou seja, 86% das respostas, vão neste sentido. o que indica que, na perspectiva dos alunos, essas instalações básicas para a aprendizagem estão longe do nível de excelência almejado.

Quadro 101- Adequação das instalações e equipamentos para as aulas

Instalações e equipamentos para as aulas	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	16	13	29		
	2	21	24	45	74 (46%)	
	3	42	24	66		
	4	13	5	18		
	5	2	2	4		88 (54%)
Total		94	68	162		

b) Recursos bibliográficos - Em relação à adequação dos recursos bibliográficos, a percepção dos respondentes é absolutamente equilibrada entre os 81 respondentes que fazem uma apreciação negativa (valores 1 e 2 da escala), e os que têm uma perspectiva positiva (valores 3, 4 e 5 da escala), em igual número, registando-se, outrossim, uma maior concentração das respostas (67) no valor 3 da escala, que corresponde a uma satisfação moderada. De resto, se se tomar em consideração o total das respostas abaixo da escala 4, tem-se que 148 respondentes (91%) entendem que os recursos bibliográficos encontram-se abaixo do nível bom.

Considerando a relevância dos recursos pedagógicos (bibliografias, laboratórios, etc.) no processo de ensino-aprendizagem, eis um domínio que, na perspectiva dos alunos, carece de maior investimento.

Quadro 102- Adequação dos recursos bibliográficos

Recursos bibliográficos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	19	18	37		
	2	21	23	44	81 (50%)	
	3	48	19	67		
	4	5	7	12		
	5	1	1	2		81 (50%)
Total		94	68	162		

c) Meios informáticos - Os meios informáticos disponibilizados pela Uni-CV são considerados adequados por 114 respondentes, num total de 162, o que corresponde a uma percentagem de 70%. Não obstante, a elevada concentração das respostas no valor 3 da escala (77 respostas, que

correspondem a 48% do total) parece indicar que o esforço de melhoria dos equipamentos informáticos da Uni-CV deve prosseguir.

Quadro 103- Adequação dos meios informáticos

Meios informáticos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	11	6	17		
	2	17	14	31	48 (30%)	
	3	44	33	77		
	4	17	13	30		
	5	5	2	7		114 (70%)
Total		94	68	162		

d) Acesso à Internet na Uni-CV - Os inquiridos, em maioria expressiva (120 respondentes, num total de 161 respostas válidas), ou seja, numa proporção de 75%, acham globalmente positivo o acesso à Internet na Uni-CV. Assinala-se, igualmente, a maior concentração das respostas (56, ou seja, 35% do total) no valor 3 da escala, o que, associado ao número de respostas em sentido negativo (valores 1 e 2 da escala), permite concluir que 97 respondentes (60% do total) consideram que o acesso à Internet não chega ao patamar de bom.

Quadro 104- Adequação do acesso à Internet

Acesso Internet	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	4	4	8		
	2	17	16	33	41 (25%)	
	3	33	23	56		
	4	25	23	48		
	5	14	2	16		120 (75%)
(em branco)		1		1		
Total		94	68	162		

e) Sistema de informação - O sistema de informação da Uni-CV é considerado inadequado pela maioria dos alunos (87, ou seja, 54%), que inscreveram suas respostas nos valores 1 e 2 da escala. É de se relevar ainda uma grande concentração das respostas nos valores 2 e 3 da escala (55 e 53, respectivamente), além de um número expressivo (32) de respostas no nível mais baixo da escala. Assim, considerando os valores 1 a 3 da escala, conclui-se que, para 140 respondentes (86% do total), o sistema de informação não atinge o nível de bom. O sistema de informação interna é, por conseguinte, um dos pontos fracos a serem superados.

Quadro 105- Adequação do sistema de informação

Sistema Informação	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	21	11	32		
	2	30	25	55	87 (54%)	
	3	26	27	53		
	4	14	5	19		
	5	3		3		75 (46%)
Total		94	68	162		

f) Ambiente disciplinar na Uni-CV - O ambiente disciplinar é positivamente apreciado por 129 respondentes, o que corresponde a 80% do total dos inquiridos. Porém, para 104 inquiridos (cujas respostas incidem nos valores 1 a 3), ou seja, para 65% do total dos respondentes, o grau de disciplina não chega a ser bom.

Quadro 106- Adequação do ambiente disciplinar

Ambiente disciplinar	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	3	5	8		
	2	11	13	24	32 (20%)	
	3	44	28	72		
	4	30	18	48		
	5	5	4	9		129 (80%)
(em branco)		1		1		
Total		94	68	162		

8.4. Percepções sobre dimensões relevantes do processo de ensino-aprendizagem

Diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem foram objecto de apreciação dos alunos, desde a carga horária dos cursos, passando pelo desempenho dos seus docentes, à justeza da avaliação das aprendizagens. Grosso, modo, pode dizer-se que a apreciação dos alunos é abonatória em relação aos modos pelos quais se processa o ensino-aprendizagem na Uni-CV, como resulta da análise dos quadros 107 a 118. Vejamos, entretanto, de forma sucinta, as nuances da perspectiva dos alunos em relação a cada uma das dimensões do processo tomadas em consideração na pesquisa:

a) A **carga horária das unidades curriculares** é considerada positiva por 86% dos inquiridos. Entretanto, o facto de a segunda maior concentração das respostas (57 casos) recair sobre o nível 3 da escala significa que a carga horária não é boa para 35% dos alunos, mas apenas razoável (cf. quadro 107, o que aponta para a necessidade de introdução de melhorias neste particular.

Quadro 107- Adequação da carga horária

Carga horária adequada	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	3	2	5		
	2	11	6	17	22 (14%)	
	3	26	31	57		
	4	41	26	67		
	5	13	3	16		140 (86%)
Total		94	68	162		

b) O **cumprimento integral dos programas** é assinalado por 129 dos inquiridos (80% dos respondentes), sendo, contudo, de se atentar na circunstância de a segunda maior concentração das respostas (54 casos) incidir no valor 3 da escala, o que indica que o cumprimento dos programas não é cabal, mas apenas razoável para 34% dos alunos. De resto, 86 respondentes (53% do total) situam a avaliação deste item abaixo do nível bom, tal como resulta do quadro 108, que se segue.

Quadro 108- Cumprimento integral dos programas

Cumprimento integral dos programas	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	5	6	11		
	2	11	10	21	33 (20%)	
	3	29	25	54		
	4	38	22	60		
	5	11	4	15		129 (80%)
(em branco)			1	1		
Total		94	68	162		

c) Dos 161 respondentes, 116 (72% do total) consideram que **as aulas e outras actividades de ensino** têm uma importância positiva na consecução dos objectivos de aprendizagem, o que, a *contrario sensu*, significa que, para os demais 45 inquiridos (28%), a aprendizagem é lograda, essencialmente, por outros meios e não através da relação pedagógica que estabelecem com os respectivos docentes (cf. quadro 109). Acresce a este facto que é no nível 3 da escala (nível regular) que se regista a maior concentração das respostas neste domínio (63 respostas, que correspondem a 37% do total), o que, associado aos 45 alunos que responderam em sentido negativo (45 alunos, ou seja, 28% do total), aponta para a necessidade de melhoria da performance das actividades lectivas e outros meios de ensino-aprendizagem.

Quadro 109- Importância das aulas e outras actividades de ensino

Aulas e alcance objectivos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	7	7	14		
	2	14	17	31	45 (28%)	
	3	36	27	63		
	4	29	13	42		
	5	8	3	11		116 (72%)
(em branco)			1	1		
Total		94	68	162		

d) Não obstante recolher 113 respostas (70% do total) em sentido positivo, a **ligação entre a teoria e a prática** constitui um dos aspectos menos bem apreciados pelos alunos, sobretudo se considerarmos que 62 respostas (ou seja, 38% do total) indicam que essa ligação é apenas razoável. Se a este número de respostas ao nível do razoável acrescentarmos as respostas negativas (valores 1 e 2 da escala), concluiremos que 111 respondentes, ou seja, 69% do total das respostas consideram que a ligação teoria-prática não é boa, mas apenas razoável, sofrível ou deficiente (cf. quadro 110).

Quadro 110- Ligação teoria/prática

Ligação teoria/prática	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	8	8	16		
	2	18	15	33	49 (30%)	
	3	34	28	62		
	4	23	15	38		
	5	11	2	13		113(70%)
Total		94	68	162		

f) Como resulta da análise do quadro 111, dos 151 respondentes, 134 (o equivalente a 83% do total) apreciam positivamente a **capacidade comunicativa dos docentes** no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, sendo, também, de se destacar, neste caso, que se verifica a maior concentração das respostas no item 3 da escala (66 respostas, ou seja, 41% do total), o que significa que, em termos reais, a capacidade comunicativa dos docentes precisa ser aprimorada, na perspectiva dos estudantes. Refira-se ainda que, caso se tomar em conta as respostas em sentido negativo (incidindo nos índices 1 e 2 da escala) e as que recaem no índice 3 (razoável), tem-se um total de 93 respondentes (62% do total) que situam a capacidade comunicativa dos docentes abaixo do nível bom.

Quadro 111- Capacidade comunicativa dos docentes

Capacidade comunicativa dos docentes	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
		3	7	10		
		10	7	17	17 (11%)	
		37	29	66		
		37	23	60		
		7	1	8		134 (89%)
(em branco)			1	1		
Total		94	68	162		

f) Da análise do quadro 112, resulta que 158 respondentes, ou seja, 85% do total, consideram que é assegurada, de forma positiva, a **participação dos alunos no processo da sua própria aprendizagem**. De notar, contudo, que, para 67 respondentes (ou seja, 42% do total), essa participação é apenas razoável. Se a este número acrescermos o conjunto das respostas em sentido negativo (1 e 2 da escala), em número de 23 (15% do total), concluiremos que, para 90 inquiridos (57% do total), a participação dos alunos na sua aprendizagem não chega a atingir o nível de bom.

Quadro 112- Participação dos alunos na aprendizagem

Participação alunos aprendizagem	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	1	3		
	2	11	9	20	23 (15%)	
	3	39	28	67		
	4	31	24	55		
	5	10	3	13		135 (85%)
(em branco)		1	3	4		
Total		94	68	162		

f) Como resulta da apreciação do quadro seguinte, 137 respondentes (85% do total) têm uma perspectiva positiva sobre o **atendimento dos alunos**, por parte dos docentes, fora das aulas, para orientação e apoio na sua aprendizagem, enquanto 24 (15%) fazem uma apreciação negativa. Das respostas positivas, 41 (25%), 62 (39%) e 34 (21%) consideram que esse atendimento é regular, bom e

muito bom, respectivamente. Cabe ressaltar, por conseguinte, que, nesta matéria, 96 inquiridos (60% do total dos respondentes) percebem o desempenho dos docentes acima do nível regular.

Quadro 113- Atendimento dos alunos para orientação e apoio

Atendimento/Orientação e apoio alunos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	4	4	8		
	2	8	8	16	24 (15%)	
	3	21	20	41		
	4	37	25	62		
	5	24	10	34		137 (85%)
(em branco)			1	1		
Total		94	68	162		

g) Sobre a correção da **relação afectiva** ou de cordialidade que se estabelece entre os docentes e os alunos no contexto académico, 131 inquiridos (81% dos respondentes) têm uma apreciação positiva, contra 30 (19%) que o fazem em sentido negativo, de acordo com o quadro 114, cuja análise permite concluir ainda que esta matéria é apreciada a um nível acima do regular por mais de metade dos respondentes (83 alunos, ou seja, 52%).

Quadro 114- Relação afectiva docentes/alunos

Relação afectiva docentes/alunos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	5	7		
	2	14	9	23	30 (19%)	
	3	28	20	48		
	4	42	25	67		
	5	8	8	16		131 (81%)
(em branco)			1	1		
Total		94	68	162		

i) Resulta da análise do quadro seguinte que, do total dos respondentes, 138 (ou seja, 86%) têm uma percepção positiva acerca do **domínio dos conhecimentos científicos pelos docentes**, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, havendo a registar 23 respostas (14%) em sentido negativo. De entre as respostas positivas, 58 respondentes consideram que esse domínio é razoável, 64 consideram-no de bom e 16 excelente. Constata-se ainda que 81 inquiridos (50,3% dos respondentes) têm a percepção de que a competência científica dos docentes não ultrapassa o nível regular e 80 (49,7%) consideram que é superior a regular, ou seja, é de bom ou excelente, apreciação que, como temos salientado, não extravasa o quadro de mediania a que nos referimos atrás.

Quadro 115- Domínio dos conhecimentos científicos pelos docentes

Docentes com adequados conhecimentos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	5	3	8		
	2	8	7	15	23 (14%)	14%
	3	30	28	58		
	4	40	24	64		
	5	11	5	16		138 (86%)
(em branco)			1	1		
Total		94	68	162		

j) Quanto à percepção dos alunos sobre a **adequação dos programas das unidades curriculares ao nível da formação**, 124 inquiridos (77%) fazem uma apreciação positiva, sendo de se referir que 63 alunos (39% do total) consideram que essa adequação é razoável, 49 (30%) acham-na boa e 12 (7%) dizem que é excelente. No entanto, e tal como resulta da análise do quadro __, para 100 respondentes (62%), o grau de adequação dos programas ao nível da formação não ultrapassa o patamar regular da escala de apreciação, ou seja, não chega ao nível bom.

Quadro 116- Adequação dos programas ao nível da formação

Programas ajustados nível da formação	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	5	5	10		
	2	12	15	27	37 (23%)	
	3	39	24	63		
	4	30	19	49		
	5	7	5	12		124 (77%)
(em branco)		1		1		
Total		94	68	162		

k) A organização de **actividades regulares de investigação, com o envolvimento dos alunos**, é o item do processo de implementação do currículo que é apreciado de forma menos positiva por parte dos inquiridos, como resulta da análise do quadro 117, facto que, de resto, está em sintonia com todas as evidências obtidas no âmbito deste estudo, que vão no sentido de que a investigação é ainda um dos maiores pontos fracos das actividades académicas da Uni-CV.

É certo que 85 respondentes (52% do total) têm uma perspectiva positiva acerca da organização de tais actividades, mas importa relevar o facto de, de entre eles, 53 inquiridos (33%) fazerem uma avaliação das mesmas ao nível do "razoável" (valor 3 da escala). As apreciações de bom e excelente são, assim, pouco expressivas: 28 (17%) e 4 (2%), respectivamente.

Resulta ainda da análise do quadro que, para uma grande maioria dos inquiridos (130, ou seja, 80% do total), a realização de actividades de investigação com regularidade não atinge o nível de bom.

Quadro 117- Actividades de investigação com o envolvimento dos alunos

Investigação com alunos	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	32	16	48		
	2	13	16	29	77 (48%)	
	3	27	26	53		
	4	18	10	28		
	5	4		4		85 (52%)
Total		94	68	162		

l) De acordo com o quadro seguinte, 118 inquiridos (ou seja, 74% do total) apreciam positivamente a justeza da **avaliação dos alunos**, posto que as suas respostas recaem nos índices 3, 4 e 5 da escala. No entanto, acerca do grau de justeza dessa avaliação, cabe referir a maior concentração das respostas no índice 3 da escala (nível regular), em número de 66 (41% do total). De resto, se a este

número acrescentarmos os 42 respondentes (26% do total) que apreciam de forma negativa a justeza da avaliação, teremos um total de 108 inquiridos (67%) para quem o grau de justeza da avaliação dos alunos não ultrapassa o nível da suficiência.

Quadro 118- Avaliação dos alunos de forma justa

Avaliação justa	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	6	8	14		
	2	20	8	28	42 (26%)	
	3	36	30	66		
	4	28	18	46		
	5	4	3	7		119 (74%)
(em branco)			1	1		
Total		94	68	162		

8.5. Preponderância dos meios de aprendizagem utilizados pelos alunos

Inquiridos acerca do grau de importância das aulas teóricas e práticas, da pesquisa na Internet, do estudo individual e do estudo com os pares (colegas) na sua aprendizagem, as respostas foram no sentido da valoração positiva de todos estes meios de aprendizagem, colhendo as melhores valorações, por ordem decrescente: a pesquisa na Internet (93%), o estudo individual (91%), as aulas teóricas (89%), o estudo com os pares (88%) e as aulas práticas (79%), como o ilustram os quadros 119 a 123.

Se estas respostas indicam que os estudantes consideram que tem sido mais relevante para a sua aprendizagem o estudo independente, designadamente através da Internet e da leitura individual, esta asserção aponta para uma aparentemente menor valoração relativa da importância das aulas práticas na sua aprendizagem, facto que está, aliás, em correlação com a apreciação dos mesmos inquiridos sobre a relação entre a teoria e a prática no processo de aprendizagem, como referimos atrás.

Contudo, importa esclarecer que, com as suas respostas, os alunos não desvalorizam propriamente a importância das aulas práticas: referem-se, tão-somente, ao que se verifica na realidade concreta da sua aprendizagem.

De resto, a análise da perspectiva dos alunos sobre a importância das **aulas práticas** demonstra que a maior concentração das respostas em sentido positivo incide, por ordem de valoração, nos itens 5 e 4 da escala, que registam, em conjunto, 98 das respostas, o que equivale a dizer que 61% dos respondentes atribuem boa ou muito boa importância a este tipo de aulas na sua aprendizagem (cf. quadro 119).

Quadro 119- Relevância das aulas práticas na aprendizagem

Relevância das aulas práticas na aprendizagem	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	10	6	16		
	2	12	6	18	34 (21%)	
	3	15	14	29		
	4	24	17	41		
	5	32	25	57		127 (79%)
(em branco)		1		1		
Total				162		

Acontece algo idêntico em relação à valoração da importância das **aulas teóricas** (cf. quadro 120): a maior parte das respostas positivas incide nos itens 4 e 5, que, em conjunto, somam 95, o que vale dizer que 59% dos respondentes atribuem boa ou muito boa importância a estas aulas.

Quadro 120- Relevância das aulas teóricas na aprendizagem

Relevância das aulas teóricas na aprendizagem	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	2	4		
	2	6	8	14	18 (11%)	
	3	27	22	49		
	4	43	27	70		
	5	16	9	25	144	144 (89%)
Total		94	68	162		

Entretanto, para uma análise mais adequada das respostas dos inquiridos, importa lembrar que o peso das aulas teóricas e práticas nas actividades académicas varia consoante a natureza dos cursos e dos currículos das disciplinas, o que não deixa de se reflectir na apreciação do contributo ou importância das mesmas na aprendizagem dos inquiridos.

O maior peso atribuído pelos alunos à **pesquisa na Internet** para a consecução dos seus objectivos de aprendizagem (cf. quadro 121) é um indicador positivo da mudança paradigmática que se verifica no processo de aprendizagem dos alunos, propiciada pelo acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação, o que está, de algum modo, em correlação com o facto, acima assinalado, de que a maioria dos alunos faz uma apreciação positiva do grau de disponibilidade de meios informáticos, bem como de acesso à Internet na Uni-CV, ainda que considerem que ainda se está abaixo do nível bom (cf. item 4.1, alíneas c) e d)).

Quadro 121- Relevância da pesquisa na Internet para a aprendizagem

Relevância da Pesquisa na Internet para a aprendizagem	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	2	3		
	2	3	6	9	12 (7%)	
	3	30	24	54		
	4	33	23	56		
	5	27	12	39		149 (93%)
(em branco)			1	1		
Total		94	68	162		

Por seu turno, a **leitura individual**, que ocupa a segunda posição na valoração da importância dos meios de aprendizagem pelos alunos da Uni-CV (147 respostas nos índices positivos da escala), ou seja 91% do total, das quais 41 (61%) acima do nível regular (cf. quadro 122), parece desafiar a Uni-CV no sentido de um melhor apetrechamento das bibliotecas, visto que, como vimos atrás, 91% dos inquiridos entendem que o grau de disponibilidade dos recursos bibliográficos encontra-se abaixo do nível bom.

Quadro 122- Relevância da leitura individual na aprendizagem

Relevância da leitura individual na aprendizagem	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	1	1	2		
	2	7	6	13	15 (9%)	
	3	30	11	41		
	4	34	31	65		
	5	22	19	41		147 (91%)
Total		94	68	162		

No que tange ao **estudo com os pares**, o peso expressivo das respostas que valorizam positivamente a sua importância na aprendizagem (143, significando 88% do total), a que acresce a circunstância de 103 respondentes (64%) valorarem a sua importância acima do nível regular, conforme o quadro 123, constitui outro factor a ser explorado (a par do estudo individual e da pesquisa na Internet) no sentido de potenciar a participação dos alunos na sua própria aprendizagem, que os inquiridos, como vimos acima, consideram ser incentivada de forma positiva, ainda que não muito satisfatória.

Quadro 123- Relevância do estudo com os pares na aprendizagem

Relevância do estudo com pares na aprendizagem	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	2	4		
	2	9	6	15	19 (12%)	
	3	22	18	40		
	4	39	25	64		
	5	22	17	39		143 (88%)
Total		94	68	162		

Em todo o caso, a relevância dada pelos alunos à pesquisa na Internet, à leitura individual e ao estudo com os pares, sem deixar de ser, em si, um indicador positivo no processo de transição de uma aprendizagem preponderantemente baseada no professor para uma aprendizagem mais centrada no aluno, não é suficiente, à luz dos demais resultados da pesquisa empírica realizada, nomeadamente junto de dirigentes e docentes, para se concluir que o paradigma da aprendizagem centrada no aluno já é uma realidade consistente na Uni-CV. Digamos que se está perante uma tendência aparente que carece de ulterior investigação no sentido de se perceber qual o conteúdo e o alcance dessa aprendizagem.

Nessa perspectiva, várias questões se colocam, de entre as quais salientamos: (i) A pesquisa na Internet configura uma efectiva busca do conhecimento ou traduz-se numa mera cópia ou montagem de saberes construídos por outrem? (ii) A leitura individual tem por objecto bibliografia científica relevante ou meros apontamentos constantes dos acetatos e slides em PowerPoint? (iii) O estudo com os pares visa a procura conjunta e a partilha de conhecimento ou tão-só a ajuda mútua para a “apreensão” dos conteúdos transmitidos pelo docente nas aulas?

8.6. Grau de satisfação em relação à formação e expectativas de realização

Considerando sempre como resposta positiva a que se situa nos valores 3, 4 e 5 da escala e como negativa a que se inclui nos valores 1 e 2 da mesma escala, constata-se que 16 inquiridos (9,9%) responderam negativamente à questão, mostrando, assim a sua não satisfação com o curso que frequentam, contra uma grande maioria (145 respondentes, ou seja, 90% do total) que mostra satisfação com o curso, conforme resulta do quadro 124.

Quadro 124- Está satisfeito com o curso que frequenta?

Grau de satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	4	3	7		
	2	4	5	9	16 (10%)	
	3	17	8	25		
	4	32	20	52		
	5	36	32	68		145 (90%)
(em branco)		1		1		
Total		94	68	162		

Esta questão está correlacionada com as que se seguem, nas quais procurámos esclarecer as motivações para a satisfação ou não satisfação com o curso, mediante o levantamento das perspectivas que os alunos têm acerca da formação que frequentam, tendo como referências a sua pertinência para o país, a sua empregabilidade, a susceptibilidade de contribuir para a realização pessoal, social e profissional dos formandos, a sua qualidade à luz do estado do conhecimento universal.

As respostas dos inquiridos sobre estas questões revelam que possuem uma percepção altamente positiva sobre os cursos que frequentam, como resulta dos quadros 125 a 128. Assim, grosso modo, e sempre no pressuposto de que uma avaliação positiva situa-se nos índices 3 a 5 da escala, conclui-se, a partir da análise dos quadros, o seguinte:

a) Na perspectiva de 159 inquiridos (99% dos respondentes), os cursos que frequentam são pertinentes para o país, ou seja, estão em sintonia com as necessidades de desenvolvimento nacional.

Quadro 125- Pertinência da formação para o país

Formação pertinente para o país	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1		1	1		
	2		1	1	2 (1%)	
	3	13	3	16		
	4	30	28	58		
	5	51	34	85		159 (99%)
(em branco)			1	1		
Total		94	68	162		

b) Na percepção de 156 respondentes (96%), os cursos que frequentam têm empregabilidade, ou seja, respondem às necessidades do mercado de trabalho.

Quadro 126- Curso frequenta e sua empregabilidade

Empregabilidade do curso que frequenta	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	1	3		
	2		3	3	6 (4%)	

	3	25	11	36		
	4	42	38	80		
	5	25	15	40		156 (96%)
Total		94	68	162		

c) Na convicção de 152 inquiridos (96% dos respondentes), os cursos que frequentam permitem consolidar as expectativas de sua realização pessoal, social e profissional, ou seja, não frustram, *a priori*, a realização dos seus projectos de vida.

Quadro 127- Formação frequentada e perspectivas de realização pessoal, social e profissional

Curso e expectativas de realização	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	2	1	3		
	2	3	1	4	7 (4%)	
	3	17	10	27		
	4	41	35	76		
	5	28	21	49		152 (96%)
(em branco)		3		3		
Total		94	68	162		

d) Na apreciação de 140 alunos inquiridos (88%), os cursos que frequentam têm uma qualidade que se situa ao nível das referências que possuem sobre o estado actual do conhecimento universal, ou seja, são susceptíveis de reconhecimento internacional.

Quadro 128- Qualidade do curso face ao estado do conhecimento universal

Qualidade curso face ao conhecimento universal	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
	1	4	1	5		
	2	10	4	14	19 (12%)	
	3	33	27	60		
	4	34	30	64		
	5	12	4	16		(140) 88%
(em branco)		1	2	3		
Total		94	68	162		

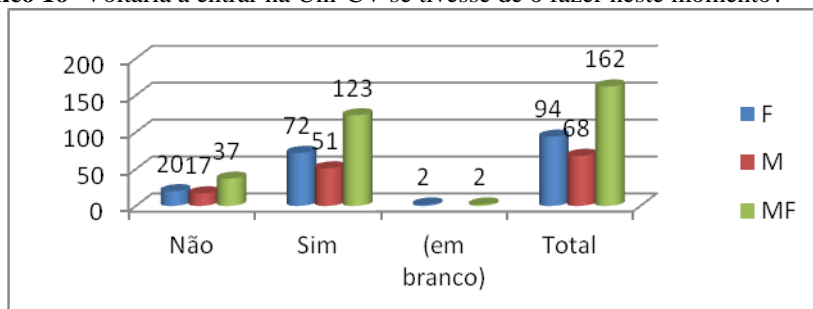
Não obstante estas apreciações positivas, procurámos apurar se os inquiridos voltariam a escolher a Uni-CV e os mesmos cursos caso tivessem que fazer as suas opções neste momento. A estas questões, as respostas são eloquentes, corroborando, largamente, as perspectivas precedentes, facto que não impede que encontremos, na sua análise, elementos críticos que devem ser considerados pela Uni-CV no sentido da maximização das possibilidades de cumprimento cabal da sua missão. Senão vejamos:

a) O facto de 123 estudantes, sendo 72 do sexo feminino e 51 do sexo masculino (77% dos inquiridos) afirmarem que, caso tivessem de fazer a sua formação neste momento, **voltariam a escolher a mesma instituição**, ou seja, a Uni-CV (cf. gráfico 14), confirma que, apesar das insuficiências existentes, e que apontaram nos itens acima analisados, a universidade pública mantém, junto dos seus formandos, um apreciável potencial de credibilidade e aceitação.

No entanto, a circunstância de 37 respondentes, dos quais 20 alunas e 17 alunos (23% do total dos inquiridos) afirmarem o contrário, pese embora a apreciação positiva que fazem da formação (vide

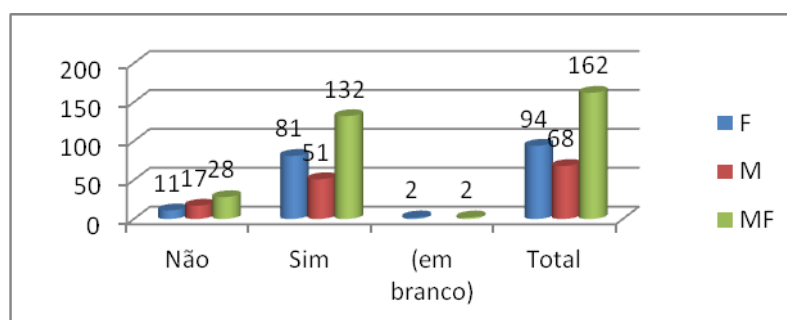
itens precedentes), indica que a Uni-CV não deve ignorar as insuficiências apontadas pelos alunos no que concerne ao processo da sua formação, tal como referimos já, no âmbito desta investigação.

Gráfico 16- Voltaria a entrar na Uni-CV se tivesse de o fazer neste momento?



b) O facto de 132 inquiridos (83% dos respondentes) afirmarem que, caso tivessem que fazer agora a escolha da sua formação, fariam a mesma opção, ou seja, escolheriam o mesmo curso (cf. gráfico seguinte), parece indicar, de forma clara, que não só fizeram boa escolha, por ocasião da sua entrada na universidade como o curso não defraudou as expectativas da grande maioria dos inquiridos.

Gráfico 17- Voltaria a ingressar no curso caso tivesse de fazer a escolha neste momento?



8.7. Dos motivos de escolha da Uni-CV ao grau de satisfação com o curso

Apesar do elevado grau de satisfação dos estudantes com os cursos que frequentam, vejamos, entretanto, quais as correlações existentes entre este indicador e os diferentes motivos de escolha da Uni-CV para frequentar esses cursos, aferindo, assim, se o grau de satisfação varia ou não em função das opções iniciais dos alunos. Das correlações feitas (cf. quadros 129 a 134), resulta o seguinte:

a) Em relação aos que fizeram menção à **falta de recursos económicos para estudar no estrangeiro** (97 respondentes), 84 (ou seja, 87%) têm uma opinião positiva no que concerne à satisfação com o curso, contra 13 inquiridos (13%) que têm uma apreciação negativa a esse respeito.

De entre os que não referiram ter escolhido a Uni-CV por falta de recursos económicos para estudarem no estrangeiro (65 respondentes), 61 (95%) encaram positivamente a sua satisfação com os cursos que frequentam e apenas 3 (5%) afirmam o contrário (vide quadro 129).

Estes dados revelam que, embora nas duas situações, seja elevado o grau de satisfação com o curso, em termos relativos, os alunos que não invocaram a falta de recursos económicos para o estudo no estrangeiro estão menos satisfeitos do que aqueles que alegaram a carência desses recursos.

Quadro 129- Correlação falta de recursos para estudar no estrangeiro/ satisfação com o curso

Escolha por não poder estudar estrangeiro	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
0 (Opção não assinalada)		1	1	1	2		
		2		1	1	3 (5%)	
		3	4	1	5		
		4	11	10	21		
		5	16	19	35		61 (95%)
	(em branco)		1		1		
0 Total			33	32	65		
Escolha por não poder estudar estrangeiro	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
1 (Opção assinalada)		1	3	2	5		
		2	4	4	8	13 (13%)	
		3	13	7	20		
		4	21	10	31		
		5	20	13	33		84 (87%)
1 Total			61	36	97		
Total dos inquiridos			94	68	162		

b) De entre os respondentes que referiram ter escolhido a Uni-CV por **falta de melhor alternativa para formação no país** (53 respondentes), 47 (89%) fazem uma apreciação positiva da sua satisfação com os cursos que frequentam e apenas 6 (11%) têm entendimento contrário. No que concerne aos que não fizeram menção à falta de melhor alternativa de formação no país (109 respondentes), 98 (ou seja, 91%) apreciam positivamente a sua satisfação e só 10 (9%) mostram -se insatisfeitos ou pouco satisfeitos. Em suma, nas duas situações, é elevado o nível de respostas positivas em relação à satisfação com o curso, ainda que tal satisfação seja maior no grupo de alunos que não invocaram a falta de alternativa para a escolha da Uni-CV, ou seja, implicitamente, tinham outra alternativa, mas preferiram a Uni-CV

Quadro 130- Correlação falta de melhor alternativa de formação /satisfação com o curso

Escolha por falta melhor alternativa	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
0 (Opção não assinalada)		1	4	1	5		
		2	3	2	5	10 (9%)	
		3	11	6	17		
		4	24	10	34		
		5	23	24	47	98	98 (91%)
	(em branco)		1		1		
0 Total			66	43	109		
Escolha por falta melhor alternativa	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
1 (Opção assinalada)		1		2	2		
		2	1	3	4	6 (11%)	
		3	6	2	8		
		4	8	10	18		
		5	13	8	21		47 (89%)
1 Total			28	25	53		
Total			94	68	162		

c) Não obstante 134 dos respondentes (81,7% do total) terem referido que um dos motivos de escolha da Uni-CV é a existência de **propinas mais acessíveis**, 124 (ou seja, 93%) valoram de forma positiva a satisfação com o curso (situam-se nos índices de 3 a 5 da escala), apenas se registado 10 respondentes insatisfeitos (7%). De entre os que não referiram este motivo (28 respondentes), 21 (ou seja, 78%) revelam que é positivo o grau de satisfação, posicionando-se na escala intervalar de 3 a 5, contra 6 (22%) que têm uma apreciação negativa, incidindo suas respostas nos valores 1 e 2 da escala. Refira-se, a propósito, que, em relação a este grupo de alunos, se registam as maiores concentrações de respostas positivas nos valores 5 e 4 da escala, (21 e 18, respectivamente), o que equivale a dizer que 40% destes respondentes têm uma satisfação ao nível da excelência e 34% apreciam-na como sendo boa.

Quadro 131- Correlação propinas mais acessíveis/ satisfação com o curso

Escolha porque propinas são mais acessíveis	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
0 (Opção não assinalada)		1	4		4		
		2		2	2	6 (22%)	
		3		2	2		
		4	2	2	4		
		5	5	10	15	21	21 (78%)
	(em branco)		1		1		
Escolha porque propinas são mais acessíveis	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
1 (Opção assinalada)		1		3	3		
		2	4	3	7	10 (7%)	
		3	17	6	23		
		4	30	18	48		
		5	31	22	53		124 (93%)
Total			94	68	162		

d) Todos os respondentes que assinalaram ter escolhido a Uni-CV devido às **boas referências sobre a qualidade da formação** (26) revelam, de forma positiva, a sua satisfação com o curso, fazendo incidir as suas respostas exclusivamente nos índices 3, 4 e 5 da escala, o que equivale a dizer que 100% destes inquiridos fazem uma apreciação positiva da sua satisfação com os cursos que frequentam (ver quadro 132). Os que não mencionaram este critério de escolha (136) revelam menor satisfação com o curso, ainda que continue a ser elevado o número de respondentes satisfeitos: não considerando 1 resposta em branco, 119 inquiridos (88%) escolheram os valores 3, 4 e 5 da escala, apreciando, portanto, positivamente a sua satisfação com os cursos, e 16 (12%) apreciam negativamente esse grau de satisfação.

Quadro 132 - Correlação boas referências de qualidade /satisfação com o curso

Escolha pelas referências de qualidade	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
0 (Opção não assinalada)		1	4	3	7		
		2	4	5	9	16 (12%)	
		3	15	8	23		
		4	27	16	43		
		5	26	27	53		119 (88%)
	(em branco)		1		1		
0 Total			77	59	136		

Escolha pelas referências de qualidade	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
1 (Opção assinalada)		3	2		2		
		4	5	4	9		
		5	10	5	15		
1 Total			17	9	26		26 (100%)
Total			94	68	162		

e) Em relação ao **prestígio da instituição** como critério de escolha da Uni-CV, de entre os 134 respondentes que não referiram este motivo de escolha, 118 respondentes (88,7%) mostram níveis de satisfação positiva (valores 3, 4 e 5 da escala) contra 15 respondentes que demonstram o contrário (11,2%), não se contando 1 resposta em branco. Os que referiram o prestígio da instituição como critério de escolha da Uni-CV demonstram maior grau de satisfação: dos 28 respondentes, apenas 1 responde negativamente, contra 27 respondentes (96%) que revelam uma apreciação positiva da satisfação com a formação frequentada.

Quadro 133- Correlação boas referências sobre o prestígio da instituição/satisfação com o curso

Escolha pelo prestígio	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
0 (Opção não assinalada)		1	4	3	7		
		2	4	4	8	15 (11%)	
		3	16	8	24		
		4	29	17	46		
		5	28	20	48		118 (89%)
	(em branco)		1		1		
Total			82	52	134		
Escolha pelo prestígio	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
1 (Opção assinalada)		2		1	1	1 (4%)	
		3	1		1		
		4	3	3	6		
		5	8	12	20		27 (96%)
1 Total			12	16	28		
Total			94	68	162		

f) As boas referências acerca da **empregabilidade do curso** foram apresentadas como um dos motivos de escolha da Uni-CV por parte de 36 respondentes, dos quais apenas 1 se mostra pouco satisfeito com o curso (tendo escolhido o valor 2 da escala). Assim, os que revelam uma apreciação positiva do grau de satisfação com os cursos que frequentam (escolhendo os valores 3 a 5 da escala) são em número de 35 e correspondem a 97% dos que referiram este critério de escolha. Os que não referiram a empregabilidade como critério de opção pela formação na Uni-CV (126) apresentam índices elevados de satisfação, posto que 110 inquiridos (88%) responderam positivamente, escolhendo valores da escala 3, 4 e 5, ou seja, consideram que o curso lhes satisfaz, satisfaz bem ou mesmo muito bem, contra 15 (12%) que se mostram totalmente insatisfeitos ou pouco satisfeitos, escolhendo os valores 1 e 2 da escala, respectivamente. Regista-se aqui uma resposta em branco.

Quadro 134- Correlação boas referências sobre a empregabilidade/satisfação com o curso

Escolha pela empregabilidade	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
0 (Opção não assinalada)		1	4	3	7		
		2	4	4	8	15 (12%)	
		3	15	6	21		
		4	25	11	36		
		5	27	26	53		110 (88%)
	(em branco)		1		1		
0 Total			76	50	126		
Escolha pela empregabilidade	Satisfação com o curso	Escala	F	M	MF	Respostas negativas	Respostas positivas
1 (Opção assinalada)		2		1	1	1 (3%)	
		3	2	2	4		
		4	7	9	16		
		5	9	6	15		35 (97%)
1 Total			18	18	36		
Total			94	68	162		

Da análise das correlações que precedem, pode concluir-se, de um modo geral, o seguinte:

a) Os que indicaram como motivos de escolha da Uni-CV as boas referências acerca do prestígio da instituição, da qualidade e da empregabilidade da formação apresentam um grau relativamente mais elevado de satisfação (96,4%, 100% e 97,2%, respectivamente, de respostas em sentido positivo), o que quer dizer que suas motivações não ficaram frustradas com a escolha do curso;

b) É abonatório para a Uni-CV o facto de 90,7% dos alunos que não escolheram a Uni-CV devido à falta de melhor alternativa de formação no país demonstrarem, não obstante, elevados níveis de satisfação com o curso, o que significa que, ao cabo e ao resto, a universidade acaba por se lhes apresentar como uma boa alternativa de formação;

c) Igualmente abonatório para a Uni-CV é o facto de 95,3% dos alunos que não referirem a falta de recursos para estudarem no estrangeiro demonstrarem satisfação com o curso;

d) A existência de propinas mais baixas como critério de escolha da Uni-CV não impede que a formação ministrada corresponda, positivamente, às expectativas dos estudantes posto que 92,5% dos alunos que referiram ter entrado na Uni-CV por esse motivo demonstram satisfação com o curso.

9. Percepções das entidades representativas do mundo do trabalho

Considerando que um dos fins essenciais da Uni-CV é o de contribuir, através da qualificação de quadros, para promover o desenvolvimento, não restam dúvidas que as actividades académicas da universidade pública, em particular as de formação, devem ser pertinentes para a sociedade e susceptíveis de propiciar uma adequada inserção dos diplomados na vida activa e, nomeadamente, no mercado do trabalho, condição necessária para a sua realização pessoal, social e profissional. Partindo

desta premissa, e salvaguardando o facto de haver mais vida para além do mercado de trabalho, procurámos investigar junto de entidades governamentais e do sector empresarial que se encontram directamente ligadas a inserção dos diplomados na vida profissional qual a sua percepção sobre a formação ministrada pela Uni-CV. Assim, e tal como explicitámos no capítulo III, foram realizadas quatro entrevistas com esses dirigentes.

9.1. Qualidade e pertinência da formação

De um modo geral, a qualidade da formação ministrada pela Uni-CV é considerada positiva pelos dirigentes entrevistados.

Assim, o governante Empub1, referindo-se ao perfil dos diplomados da universidade pública, em comparação com os provenientes de outras instituições, afirma, em termos categóricos:

“Os diplomados de instituições públicas nacionais, desde o ISE aos que vêm saindo da Uni-CV, têm muito melhor perfil que os que vêm de instituições privadas nacionais e mesmo do exterior. Tudo isso se reflecte no nosso ensino secundário, que absorve esses quadros todos. Temos escolas secundárias e professores do secundário que formam muito bem, mas há também desempenhos a esse nível que deixam muito a desejar, particularmente por parte de docentes que saem de instituições privadas. (...) Se compararmos hoje a educação em Cabo Verde, hoje, com a educação há 15 anos, verificamos que há um grande avanço, o que significa que a formação ministrada tem correspondido às necessidades de desenvolvimento.”

O governante Empub2, com base na sua própria experiência de acompanhamento e ou de trabalho realizado com diplomados da Uni-CV, considera que tanto o curso de bacharelato em Gestão e Administração, “destinado a reconverter profissionalmente quadros médios que haviam sido formados pelo CENFA, elevando o nível de formação profissional de quadros”, como os cursos de Mestrado em Administração Pública, destinados a “formar Administradores Públicos de elevado nível (...), demonstram que têm uma qualidade de formação vinculada às necessidades da Administração Pública”.

Referindo-se ainda a outros domínios de formação, este entrevistado acrescenta:

“A experiência que tenho no trabalho com estes profissionais revela que estes possuem uma rápida capacidade de adaptação à Administração Pública bem como boa competência e qualidade no exercício das suas funções. (Empub2)”.

Para o entrevistado Empriv1, dirigente de uma das duas mais importantes associações empresariais de Cabo Verde, “a qualidade da formação que se ministra no ensino superior público em Cabo Verde está ao mesmo nível ou até superior à de muita formação que se realiza lá fora ou em instituições privadas nacionais”. E acrescenta:

“Tem havido até casos de pais que retiram filhos de universidades estrangeiras para prosseguirem a formação em Cabo Verde, reconhecendo, deste modo, a qualidade da formação no próprio país (incluindo a que se faz no ensino superior público), que apresenta ainda outras vantagens, nomeadamente em termos de menor custo da formação, facilidade de integração do estudante no meio social, maior proximidade do estudante com a realidade nacional e, igualmente, maior ligação entre o conhecimento adquirido e as necessidades do país. Há essas vantagens potenciais da qualidade da formação, tudo dependendo entretanto do investimento que cada um faz na sua qualificação, que

não depende apenas da universidade, mas também de si próprio. A competência depende muito do estudante, embora este possa fazer mau uso dela”...(Empriv1)

Por seu turno, o dirigente da outra associação empresarial, referindo-se à pertinência e à qualidade da formação ministrada, a diversos níveis e em diferentes áreas, pela Uni-CV, considera:

“A minha apreciação é positiva, ou seja, entendo que os cursos abertos pela Uni-CV a diversos níveis (Licenciaturas, Mestrados e CESP) são pertinentes para o desenvolvimento socioeconómico do país. Acho que se agiu bem em apostar nos cursos de Mestrado, que permitem formar massa crítica e quadros de alto nível, que poderão não só melhorar a qualidade do corpo docente do ensino superior, mas também apoiar diferentes áreas de desenvolvimento, além de poderem constituir uma base para formação de doutores e, assim, avançar na dinamização da investigação científica” (Empriv2).

Embora considere que a formação ministrada pela Uni-CV tem sido pertinente para o país, o entrevistado Empub2 entende que é necessário “continuar a reforçar a pertinência da formação”, pois que, a seu ver:

“Tem havido uma pertinência informal, através de sinais que a Administração Pública vai dando, mas nós precisamos, através de forma mais estruturada, de garantir essa pertinência. No que diz respeito à nossa parte (Administração Pública), estabelecemos um protocolo de cooperação com a universidade pública no sentido de, em relação aos cursos iniciais, portanto os cursos que vão ser abertos para formar quadros da Administração Pública, podermos discutir as áreas pertinentes, o mesmo devendo acontecer, particularmente, em relação aos cursos de formação contínua. (...). E acreditamos que podemos conseguir isso, delinear esse perfil, em cooperação com a universidade pública, na perspectiva de se poder definir melhor os *currícula* dos cursos e, desta forma, termos o perfil adequado do pessoal da Administração Pública”.

Constata-se, assim, que, na percepção destes dirigentes, os cursos ministrados pela Uni-CV a diversos níveis não só têm qualidade e são pertinentes para o país como, no entendimento de alguns deles, a formação realizada encontra-se, nestes dois aspectos, no mesmo nível ou porventura num nível superior ao da formação recebida pelos diplomados cabo-verdianos de outras instituições de ensino superior, nacionais ou mesmo estrangeiras, o que parece indicar que a Uni-CV tem procurado traduzir na sua actividade formativa os valores estatutários da qualidade e da internacionalidade.

9.2.Adequação dos currículos às exigências da vida activa e da empregabilidade

Sobre a adequação dos currículos dos cursos da Uni-CV às exigências de integração dos diplomados na vida activa, o entrevistado Empub1, referindo-se, especificamente, à formação para o ensino, compara a situação actual com a experiência anterior à criação da Universidade e afirma:

“ A formação, na sua componente técnica, incidiu fortemente na vertente do saber fazer, na preparação técnico-pedagógica ou profissional, para o exercício da docência...). Julgo que, tendo consciência da necessidade de aprofundamento da parte científica da formação, diria que, neste momento, as instituições, nomeadamente a Uni-CV, têm consciência desta necessidade e deverão apostar fortemente no reforço da componente científica, para que o diplomado possa ter uma base de sustentação de todo o seu trabalho. Tendo essa forte componente científica, o quadro que se forma estará em boas condições para, por si próprio, conseguir o resto, ou seja, o melhoramento progressivo do seu desempenho profissional”.

O mesmo entrevistado salienta ainda o facto de que “a Universidade tem alargado o leque de cursos de formação de modo a cobrir diferentes áreas de desenvolvimento”.

Por seu turno, e embora reconhecendo a qualidade da formação ministrada pela Uni-CV, o entrevistado Empriv1 entende que, na evolução entre o antigo ISECMAR e o actual DECM da Uni-CV, constata que a filosofia inicial de ligação entre teoria e prática não se perdeu, mas “deixou de ser o que era”, explicando que tal facto se deve a que “com a redução da frota e das actividades da marinha nacional, a formação já não podia continuar como era anteriormente”.

Apesar disso, e como exemplo ilustrativo da ligação dos currículos às exigências do empreendedorismo e da empregabilidade, testemunha:

“Tive conhecimento da iniciativa recente de um grupo de diplomados (do DECM), que vieram ter comigo para me darem a conhecer a criação da sua empresa de prestação de serviços em algumas áreas (Informática e outras) e colocá-la à disposição para a realização de diversos projectos e iniciativas. Provavelmente, esta empresa irá ter mais sucesso que outras existentes no mercado, pois o grupo não só possui nível superior de formação como é constituído por empreendedores que têm a responsabilidade directa na gestão e na promoção do sucesso da sua empresa. Outrossim, é de realçar a combinação de áreas complementares, permitindo assim a diversificação e o aprimoramento dos produtos e serviços a serem oferecidos no mercado” (Empriv1).

Do mesmo modo, o entrevistado Empriv2 considera que “um aspecto positivo tem a ver com o esforço de adaptação dos cursos às necessidades das empresas”, salientando, contudo, que esse aspecto precisa de “ser melhorado”.

A fim de contribuir para a melhoria do perfil dos diplomados tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho, o entrevistado Empriv2, que é dirigente de uma das empresas filiadas na Câmara de Comércio a que preside, informa que a sua empresa “no quadro do protocolo de cooperação celebrado com a Uni-CV, tem continuado a receber alunos de vários cursos (...) para estágios e aulas práticas” laboratoriais, contribuindo, deste modo, para a elevação do perfil e da qualidade da formação. Por outro lado, e com vista a incentivar a qualidade, essa mesma empresa “oferece bolsas de estudo aos melhores alunos dos cursos mais directamente ligados às suas áreas de negócios”.

Acresce ainda que “várias empresas associadas à Câmara de Comércio” a que preside este entrevistado, incluindo a sua própria empresa, “têm acolhido diplomados, que têm dado bom contributo para o desenvolvimento dessas mesmas empresas”.

De acordo com o entrevistado Empub2, tem havido adequação do currículo dos cursos às necessidades de qualificação científica e profissional para a integração na Administração Pública e esta tem sido auscultada pela Uni-CV para efeitos de concepção de alguns cursos, como os de bacharelato em Administração e Gestão e o Mestrado em Administração Pública:

“Temos um protocolo de cooperação com a Uni-CV e assumimos a responsabilidade e ter um plano de formação para a qualificação dos quadros da Administração Público (...) No quadro da plano ambicioso de formação que pretendemos levar avante, queremos ter a Uni-CV como parceira, particularmente através da ENG” (Empub2).

Entretanto, assinala o mesmo entrevistado:

“Precisamos de fazer ainda alguma afinação, isto é, uma maior adequação do perfil do funcionário público, um trabalho que, acredito, temos de fazer dos dois lados (...) O perfil de que a Administração Pública precisa para determinado profissional, ela tem que o identificar, com a explicitação das competências necessárias. A partir daí a

Universidade definirá como conceber e montar os currículos, garantindo a actualização desse perfil geral com os conhecimentos de ponta existentes” (*Idem*)

Por seu turno, o entrevistado Empub1 considera que “os currículos têm sido satisfatórios”, ainda que, no actual contexto, seja necessário “trabalhar mais as competências”, em função das “necessidades de desenvolvimento”, preparando o aluno “em termos prospectivos, para que possa actualizar-se e, assim, adaptar-se às novas exigências que possam surgir daqui a 10 ou 20 anos”.

Constata-se, assim, que estas entidades convergem no sentido de que os currículos dos cursos ministrados correspondem, de um modo geral, às exigências de inserção dos diplomados na vida activa e no mercado de trabalho, ainda que, no actual contexto, se torne necessário reforçar a ligação entre a teoria e a prática e trabalhar mais as competências. Estas perspectivas estão de acordo com os valores da relevância social, da abordagem por competências e do empreendedorismo, entre outros, que, de acordo com os Estatutos da Uni-CV, devem caracterizar as actividades académicas e, em particular, as actividades formativas.

9.3. Sobre a experiência da formação profissionalizante na Uni-CV

Do leque das ofertas formativas da Uni-CV constam os Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes”, criados pela universidade pública com o objectivo de ir ao encontro das necessidades de qualificação de recursos humanos para o mercado de trabalho. A respeito da relevância dessa iniciativa pioneira, procurámos obter a percepção dos entrevistados, tendo um deles afirmado:

“Temos conhecimento dos CESP e, inclusive, assinámos um protocolo de cooperação com a Uni-CV, no âmbito do qual assumimos a condição de parceiro no desenvolvimento destes cursos. O que está a acontecer é que dificilmente se tem grande adesão a esses cursos, porque os alunos querem fazer a sua licenciatura. Quanto aos CESP, a formação incide em áreas pertinentes, mas ainda não tenho a percepção acerca do que isso vai dar, ainda que me pareça que é necessário reforçar a formação em alternância, através de uma maior ligação entre o contexto da sala de aula e o contexto de trabalho (...) Mas é sempre uma oportunidade que se dá ao jovem de enveredar para uma formação de natureza mais prática e profissional, pois se ele for para uma formação mais geral, ao nível da licenciatura, vai “engordar” a parte do formato teórico, sem experiências de ligação com a prática, enquanto o país continua a precisar de profissionais de base para poder sustentar o seu desenvolvimento” (Empriv1).

Reiterando que “ainda não há tempo suficiente para avaliar a experiência de formação profissionalizante que tem vindo a ser realizada”, o mesmo entrevistado alerta, entretanto, a Uni-CV para a necessidade de, neste particular, assim como na formação que realiza, de uma forma geral, dispensar atenção a um “elemento importante: ligar a universidade à prática, porque, senão, pode ter muitos diplomados mas poucos bons profissionais”

No entender do Empriv2, “os CESP incidem em diversas áreas, que parecem ser relevantes”, razão pela qual, no âmbito da missão da Câmara de Comércio e da empresa a que preside, tem havido colaboração com a Uni-CV, no âmbito de um protocolo assinado pelas partes. Essa colaboração incide

“particularmente em relação ao CESP de Biodiagnóstico”, contemplando o “desenho curricular do curso” e o “acolhimento dos estagiários”. Acresce que, segundo este entrevistado, no âmbito desse protocolo, a empresa que dirige contratou “o melhor diplomado por esse curso”. Esta colaboração justifica-se, porquanto, de acordo com este entrevistado:

“Entendo que só haverá um verdadeiro sistema de formação, particularmente da formação profissional, na medida em que as empresas possam ser importantes actores ou parceiros nas acções de formação, reciclagem e actualização profissional” (Empriv2).

O entrevistado Empub1 considera que, sem se cingir “às necessidades da economia e do mercado, de forma imediatista”, a universidade deve, de forma equilibrada, ter em conta “as necessidades do mercado”. No entanto, considera haver necessidade de “clarificar” o papel da Uni-CV e de outros intervenientes em relação aos CESP:

“A assunção pela Uni-CV dos CESP inibiu as escolas secundárias da via técnica na oferta desse tipo de formação. Concordo que a universidade pode fazer formações desse tipo (CESP), sobretudo enquanto não houver alternativas; isso pode servir de inputs para a actuação de outras entidades. Mas a Universidade poderia, sobretudo, apoiar na investigação sobre as necessidades de formação desse nível, no desenho dessa formação e, sobretudo, na formação de formadores de formação profissional. Pode, também, fazer formações bietápicas a nível de licenciatura, em que haveria a possibilidade de desenvolver competências profissionais, assim como outros cursos, como mestrados profissionais, que existem em outras universidades” (Empub1).

A análise das percepções dos dirigentes do mundo laboral no que concerne à formação profissional que vem sendo levada a cabo pela Uni-CV revela, por um lado, uma postura de colaboração para a sua implementação e, por outro, de prudência e expectativa em relação a esta iniciativa, que não só precisa de ser avaliada como requer concertação com outros intervenientes a nível do sistema público de ensino.

9.4. Oportunidades de melhoria

Como se evidenciou nos itens precedentes, os dirigentes dos sectores empregadores ou potencialmente empregadores dos diplomados da Uni-CV fazem uma avaliação positiva da actividade formativa da Uni-CV, entendendo que, *grosso modo*, essa formação é de qualidade e é socialmente pertinente, em face das necessidades de desenvolvimento do país, ainda que careça de melhorias.

Precisamente sobre os pontos fracos e ou as oportunidades de melhoria, auscultámos os entrevistados, procurando fazer o levantamento das suas opiniões e sugestões, que passamos a apresentar por tópicos:

a) Perfil de entrada

Para o entrevistado Empriv1, uma questão preocupante é a facilidade de entrada nas universidades:

“Não falo apenas do perfil de entrada na Uni-CV, que tem feito provas de acesso, se bem que baixando um bocado a bitola das notas para poder recrutar alunos. Mesmo assim, há alunos que vão para outras instituições porque não querem fazer as provas de acesso ou porque, umas feitas estas provas, não foram seleccionados. Mas há a questão

das propinas: há alunos que, embora gostassem de fazer outra formação, recorrem à universidade pública, porque as propinas são ali mais baratas. O risco é de o aluno fazer uma formação para a qual ou não está preparado ou não está vocacionado”.

Entendendo que, muitas vezes, escolhem-se cursos “por modismo ou pelo nome bonito que ostentam e não propriamente pela relevância ou qualidade da formação”, o entrevistado defende que devem ser criadas condições para que “os estudantes façam escolhas de cursos conscientes do que os espera durante a formação (em termos de disciplinas a frequentar e das competências de base necessárias para as poder acompanhar com sucesso) e após a formação (em termos de perspectivas de realização profissional)”. E acrescenta:

“Por falta de conhecimento das exigências da formação, há alunos que acabam por frequentar certas disciplinas apenas com a preocupação de “desenrascarem-se”, de “passar”, cientes de não possuírem as bases necessárias. E ocorre, frequentemente, em certos cursos, que exigem preparação em matemática, física e química, a reprovação durante dois ou três anos para que se consigam as notas para “passar”.

O entrevistado Empriv2 refere-se, igualmente, ao perfil de saída do ensino secundário como um dos pontos fracos a serem superados, afirmando:

“Quando os alunos saem para o exterior, isso se nota com facilidade, apesar de, normalmente, serem os melhores que vão para as universidades estrangeiras. Ali, como os currículos são ministrados para todos, os estudantes caboverdianos têm que fazer um grande esforço para o acompanhamento da formação.

Já em relação aos que ficam no país, o nível fraco da maioria dos alunos, sobretudo nas áreas curriculares das ciências exactas, leva o docente, muitas vezes, a baixar o nível de exigências para que os alunos possam acompanhar, o que não deixa de se traduzir num menor aproveitamento do tempo de formação previsto nos planos curriculares.

No passado, a experiência do Ano Zero foi importante para colmatar as lacunas do ensino secundário, permitindo aos alunos saídos deste nível que, durante um ano, melhorarem a sua preparação para o ingresso no ensino superior. A extinção do Ano Zero não parece ter sido colmatada com o 12º ano do ensino secundário. Ora, o ensino secundário não incorporou mudanças importantes nas metodologias de ensino, existem lacunas no cumprimento dos programas e, inclusive, verificou-se a redução do tempo destinado à Matemática, o que acaba por contribuir para os deficits de qualidade que vêm sendo detectados, nomeadamente, nas provas de acesso realizadas pela Uni-CV.

(...) Sem a exigência de um bom perfil de entrada, não só ao ensino superior perde qualidade como o secundário continua na mesma, pois não é pressionado e apoiado no sentido de se aperfeiçoar mais.

(...) Não me pareça ser despiendo pensar-se num certo período de tempo de “*mise en niveau*” dos estudantes do ensino secundário, antes de ingressarem no ensino superior. Durante esse período, poderiam ser ministradas cadeiras básicas, para o reforço do perfil de entrada”

Como, de resto, já se salientou na análise das perspectivas dos docentes e até dos próprios estudantes entrevistados, o nível de preparação dos alunos do ensino secundário, sobretudo na área das ciências exactas, é considerado aquém das exigências de ingresso no ensino superior, condicionando de forma negativa o processo curricular e a qualidade de desempenho da Uni-CV.

Estas perspectivas são coincidentes com os resultados das provas de acesso que vêm sendo realizadas anualmente pela Uni-CV, como ilustrámos acima.

b) Qualificação e desempenho docentes

No entendimento do entrevistado Empriv1, merecem particular atenção o nível de formação e a qualidade de desempenho dos docentes:

“Para o sucesso da formação, a qualificação dos professores é importante e não basta ter grau académico, sendo também relevante a preparação pedagógica, profissional. Pois muitas vezes, a formação que o docente possui não permite que oriente os jovens sobre o melhor caminho que deve seguir na sua formação.

É preciso que os professores se empenhem mais na formação, pois, se continuarem com essa correria atrás da acumulação de funções noutras instituições (coisa que a Universidade Pública tem procurado, e muito bem, combater), não têm tempo para prepararem minimamente uma aula, que não deve ser uma simples rotina, mas sim inovadora; não basta que o professor esteja uma ou duas horas a falar de forma rotineira, sem cuidar de uma verdadeira preparação do aluno, pois, de contrário, as notas que este recebe de pouco lhe servirão mais tarde na vida activa”.

c) Necessidades de formação

Se o elenco das actuais ofertas formativas é satisfatório, como se evidenciou acima, os entrevistados consideram que algumas das áreas de formação na universidade pública devem ser reforçadas, como as das Línguas, das Engenharias e Tecnologias e das Ciências Básicas (Matemática, Física, Química), enquanto outras precisam de ser incorporadas na carta formativa da Uni-CV, como as da banca e dos seguros, da ciência política, da cultura e das artes, sendo ainda de se registar a preocupação com as questões da cidadania e a recomendação no sentido de a definição das ofertas formativas ser feita de forma inovadora, através da investigação das potencialidades natas da sociedade que podem ser maximizadas através da formação.

De acordo com um dos governantes entrevistados, as Línguas, as TIC, as Ciências Básicas, as Engenharias e a Educação para a Cidadania são áreas a reforçar:

“As línguas são, hoje, um instrumento fundamental, pelo que se deve aprimorar o ensino da Língua Portuguesa, enquanto língua oficial de Cabo Verde, reforçar e alargar o ensino das Línguas Estrangeiras, como a Inglesa e a Francesa, que são basilares para a inserção dos cabo-verdianos numa economia e num mundo cada vez mais competitivos à escala global.

Uma outra área a reforçar é o domínio das ferramentas tecnológicas, ou seja, das TIC, pois, hoje, qualquer cidadão deve estar em condições de utilizar o computador como instrumento de acesso ao conhecimento e instrumento de trabalho, e essas tecnologias condicionam grandemente o nosso comportamento enquanto indivíduos e enquanto povo.

Mas também é fundamental uma formação que esteja voltada para proporcionar as condições para o exercício cabal da nossa cidadania. A educação para a cidadania, a formação para o ambiente (que sofre influências negativas resultantes de certas opções de desenvolvimento), entre outras, são áreas a reforçar nos currículos.

As ciências básicas, como a Matemática, a Física e a Química, assim como as engenharias e o ensino experimental (incluindo a investigação aplicada) são também domínios a reforçar nos currículos das instituições públicas e não públicas” (Empub1).

No entendimento do outro governante entrevistado, “interessa apostar na área da Ciência Política, que visa promover o “cluster político”, formando gente para poder renovar este cluster”, assim como nas Tecnologias de Informação:

“São estas áreas estratégicas (ciência política, novas tecnologias) e algumas dimensões de actividade académica (mudanças culturais e comportamentais, postura de criatividade e de inovação) que, a meu ver, devem ser reforçadas, para o avanço da Universidade e do país. Porque as outras áreas, a gente está tendo (finanças, contabilidade, etc.). Mais do que “formar pedreiros para mandar para Angola”, temos que formar quadros com alta capacidade e, aí, podemos exportar consultores” (Empub2).

Para este entrevistado, há que reforçar também a área das Línguas, “que constituem um grande *handicap*, sobretudo na Administração Pública”.

Referindo-se, especificamente, à realidade de S. Vicente, ilha tradicionalmente voltada para o mar, um dos entrevistados é de opinião que:

“A formação pode ser diversificada de modo a abarcar outras actividades conexas ao mar (como as ligadas ao turismo) e não apenas as actividades formativas tradicionais...”

“Continuam a ser necessários quadros formados em Cursos de Gestão e Contabilidade, que aliás já existem em todas as universidades, pois precisamos de bons gestores” (Empriv1).

Importa ainda prosseguir-se a aposta nas Línguas, uma dimensão que, segundo o Empriv1, num dado momento do percurso formativo no país, não mereceu a devida atenção:

“Agora, vejo essa orientação, o que é importante, pois, um país como Cabo Verde, país de emigração, quanto mais línguas dominar, melhor para o seu desenvolvimento e para o alcance dos seus objectivos” (*Idem*).

Este entrevistado considera, entretanto, que deve ser aprimorada a identificação das necessidades de formação, de modo a valorizar o potencial existente, sugerindo, a este propósito:

“Na concepção dos cursos há que ter em conta as muitas potencialidades natas que o homem cabo-verdiano possui em diversos domínios (p. ex., música, pintura, artesanato e outras manifestações culturais e artísticas) e que podem ser desenvolvidas mediante a realização de cursos de formação direccionados para esses domínios. Há que investigar sobre o que a sociedade precisa e o que ela pode ainda dar mais para o desenvolvimento de Cabo Verde, procurando ter em consideração os resultados dessa pesquisa na planificação e realização dos cursos. Ter, por exemplo, um melhor Carnaval pode ser conseguido através de uma formação que permita trazer novos inputs, aproveitar melhor os recursos e explorar formas inovadoras de realização dessa manifestação cultural.

(...) É necessário melhorar a capacidade de identificar as necessidades de formação. Se se oferecem apenas os cursos tradicionais, todas as universidades fazem o mesmo e, em pouco tempo, esgota-se a capacidade de absorção no mercado”(Empriv1).

Para o entrevistado Empriv2:

“(...) Devem ser concebidos currículos e realizados cursos de formação superior em áreas que são bastante carentes entre nós, como as áreas bancária e seguradora. Aqui, considero haver lacunas que devem ser colmatadas. Também entendo que, num contexto se colocam exigências de modernização tecnológica da sociedade e das empresas, a Uni-CV deve oferecer mais cursos das TIC”.

Constata-se que a diversificação das ofertas formativas, sugerida pelos entrevistados, insere-se na linha das opções estatutárias da Uni-CV que propugnam a cobertura, de forma sustentável, das diversas áreas de conhecimento.

d) Seguimento dos diplomados

Referindo-se à necessidade de se prosseguir o esforço de adequação da formação às novas exigências de desempenho profissional, o entrevistado Empub2 defende a articulação entre a Uni-CV e a Administração Pública não apenas para a concepção dos currículos de formação mas também para efeitos da formação contínua dos profissionais da Administração Pública, acrescentando:

“E para poder contribuir na formação contínua e, inclusive, para ter inputs com vista ao melhoramento dos currículos, a Universidade tem de desenvolver a capacidade de observação dos seus diplomados. Esta observação permitirá a disponibilização de programas de actualização dos quadros, mesmo que através de cursos de curta duração”.

Sobre a mesma matéria, o entrevistado Empub1 considera:

“Falta-nos a cultura de seguimento e actualização dos diplomados; formamos as pessoas e deixamo-las no “mercado”. Falta essa ligação biunívoca entre a Instituição e os seus diplomados. Ora, isso não só não ajuda o jovem que se forma como prejudica a própria instituição. Esta precisa de “se fazer” à custa do bom desempenho dos seus diplomados, os quais podem, também, trazer novos inputs à instituição em que se formou.

(...) Há necessidade de as instituições públicas de formação (actualmente, Uni-CV. IP), no âmbito do cumprimento da sua missão, organizarem-se de modo a poderem acompanhar os formados, actuando sobre a realidade do dia-a-dia do diplomado, para poder detectar as insuficiências e introduzir as melhorias no próprio currículo de formação”.

Por sua vez, o entrevistado Empriv2 considera importante “que a Universidade tenha uma metodologia que lhe permita a actualização dos seus currículos, com base na auscultação da sociedade e das empresas e no acompanhamento dos seus diplomados, tendo sempre em vista a melhoria da qualidade da formação que leva a cabo, quer nos cursos regulares, quer nos cursos de actualização e reciclagem dos diplomados”.

e) Ligação com a prática e promoção do empreendedorismo

O entrevistado Empriv1 insiste que “é preciso reforçar a ligação com a prática, tendo em conta necessidade de orientação da formação para o mercado, para o qual o diplomado irá dirigir-se em busca de trabalho”, lembrando que “a imagem de sucesso da universidade acaba por ser construída de fora, através do desempenho dos seus diplomados”. Daí que, para o entrevistado, é essencial “melhorar a adequação dos currículos às necessidades do sector empresarial, que é o empregador potencial”.

Por outro lado, este entrevistado entende que “a Uni-CV deveria incutir maior espírito empreendedor nos seus formandos, de modo a que possam, com a sua formação, ser empreendedores, logo empregadores”.

Do mesmo modo, o entrevistado Empub2 considera que um aspecto crítico é a busca de pertinência entre os currículos dos cursos e a sua *praticidade* na Administração Pública:

“Sei que isso não é fácil e, muitas vezes, isso não é responsabilidade da academia, mas é importante para nós que, no processo de recrutamento, possamos ter gente com capacidade de adaptação rápida, para não perdermos muito tempo no esforço de integração dos quadros”.

Referindo-se, especificamente, às práticas de pesquisa e de aplicação ao nível do curso de Mestrado da Administração Pública, este entrevistado deixa transparecer uma insatisfação relativa:

“(…) A ideia era que o Gestor Público saísse da formação com o domínio de todas as ferramentas de administração e gestão públicas em Cabo Verde, como o SIGOF (Sistema de gestão orçamental e financeira) e outros instrumentos (Quadro das Despesas de Médio Prazo), por exemplo. Eu sei que eles tiveram isso no plano teórico e em ligação com a experiência do país que colaborou com a Uni-CV, enquanto parceiro, no envio de docentes para a formação (no caso, foram os brasileiros). Mas, para cursos do género, é preciso que haja essa ligação com as exigências tecnológicas e práticas de gestão e administração em Cabo Verde, até para se garantir a empregabilidade dos diplomados. Isso é que precisa ser reforçado, na linha do entendimento de que a Universidade não deve fechar-se sobre si própria mas sim ter alguma articulação com os “cabeças de sistema” que existem na Administração Pública. Eu reconheço que a maioria destes diplomados vai para a Administração Pública e para esses “cabeças de sistema”, designadamente as áreas mais críticas (no melhor sentido) que existem na Administração Pública: as áreas do orçamento, do planeamento, da regulação, da saúde, da educação. De modo que, através de seminários e outras

formas de articulação, será possível garantir-se uma formação que permita ao quadro, depois de sair do curso (licenciatura, mestrado), ir preparado com o domínio das ferramentas essenciais de actuação profissional. Efectivamente, só uma parte reduzida dos que saem do Mestrado vai directamente para o Doutoramento; a maior parte vai para o mercado, e, em face disso, importa que se lhes proporcione o acesso e o domínio de algumas ferramentas ou soluções tecnológicas essenciais que o mercado utiliza e de que precisa” (Empub2).

Defendendo a necessidade de, no processo de formação, se reforçar ligação da teoria com a prática e desenvolver competências, o entrevistado Empub1 considera que é preciso que haja flexibilidade na formação:

“Uma formação que não se limite ao que o mercado exige, mas formar também para que perspectivar a própria evolução do mercado, o que exige uma formação científica sólida que permita ao aluno não ficar amarrado ao contexto actual, mas que o habilite a aprender a aprender e aprender a agir em outros contextos, do mercado e não só, isto é, que permita ao aluno inovar. Daí que a formação tenha que permitir ao aluno desenvolver hábitos de investigação, necessários a uma intervenção em novos contextos de desenvolvimento
... Uma formação que trabalhe as competências e que tenha em conta as necessidades do mercado (embora haja que relativizar isso, pois eu próprio duvido se a formação tem que se orientar essencialmente para o mercado, pois este é dinâmico, altera-se constantemente, tem problemas, entra em falência, como estamos a ver neste momento)”.

Por sua vez, o entrevistado Empriv2 valoriza a formação em alternância e os estágios como formas de ligação entre a teoria e a prática, potenciando a qualificação para a vida activa:

“Nesse quadro, dou grande importância aos estágios (...), mas é muito importante que não se espere pelos estágios, que só acontecem no final da formação. De suma importância é a formação em alternância, permitindo que, durante a formação, haja a necessária ligação entre as aulas e os contextos de aplicação.
Por outro lado, a postura das instituições e das empresas em relação aos estágios deve ser a mais adequada, de modo a que esses estágios não sejam meras formalidades mas possam acrescentar valor ou qualidade à formação recebida, tendo em vista a preparação para o ingresso no mercado do trabalho”.

f) Função de investigação

Na perspectiva dos dirigentes representativos do mundo laboral, uma das dimensões da actividade da Uni-CV que devem ser melhoradas é a investigação, coincidindo, assim, com as percepções dos demais inquiridos, tal como ficou já expresso.

Assim, um dos dirigentes entrevistados salienta:

“A universidade pública não é uma escola qualquer; tem de promover a investigação e, através das suas actividades académicas, deve estar ao serviço do desenvolvimento. A investigação, em particular a investigação aplicada, é crucial para a universidade realizar esse objectivo, que decorre da sua missão. É claro que, para promover a investigação, tem de possuir um corpo docente qualificado. Isso é que marca a diferença numa universidade” (Empub1).

Referindo-se às lacunas e insuficiências de que padece o sistema de ensino em Cabo Verde, designadamente em termos de aprendizagem da Língua Portuguesa e das Ciências Exactas, como a Matemática, a Física e a Química, o mesmo dirigente considera que elas são graves e têm repercussões negativas, e a prazo, no avanço do país, pelo que não há que escamoteá-las:

“O que temos a fazer é investigar profundamente as causas e, com base nelas, trabalhar as soluções. Não vale a pena transferir responsabilidades aos outros, mas não há dúvida que se deve trabalhar ao nível da formação docente e da investigação, como mecanismos de procura de respostas.
(...) A Universidade de Cabo Verde deve apostar nessa investigação aplicada, a partir da nossa realidade educativa, porque nós todos sabemos o nosso ensino padece dessas lacunas e insuficiências, em termos da Língua Portuguesa e das Ciências Exactas, como a Matemática, a Física e a Química. Nós todos já sabemos que há essas insuficiências,

que são profundas, mas o que temos a fazer é investigar profundamente as causas e, com base nelas, trabalhar as soluções. Não vale a pena transferir responsabilidades aos outros, mas não há dúvida que se deve trabalhar ao nível da formação docente e da investigação, como mecanismos de procura de respostas” (Empub1).

Para o entrevistado Empub2,

“Será bom se a Universidade puder desenvolver programas de formação, de investigação e extensão na área das novas tecnologias, pois acho que isso é fundamental para a gente poder prosseguir, de forma sustentável, os programas de reforma e modernização da Administração Pública. Portanto, a investigação das novas tecnologias é fundamental, porque o garante de uma administração integrada e inovadora que a gente pretende tem de ter por suporte as novas tecnologias. A formação de gente capaz de investigar, pensar e construir soluções (soluções autóctones) é muito importante”.

A este respeito, este entrevistado considera que não cabe ao NOSI²⁵ fazer a investigação de ponta na área das TIC, mas sim à Universidade:

“(…) Ao NOSI cabe executar, tendo por detrás a Universidade, que deve desenvolver, para o efeito, o seu potencial tecnológico e de investigação” (Empub2).

O entrevistado Empriv1 entende que “é preciso apostar-se mais na investigação a nível da universidade, sobretudo em certos sectores”, podendo a Uni-CV aproximar-se, para o efeito, de quadros altamente qualificados que se encontram nas empresas, procurando formas de colaboração”.

g) Níveis de formação

Referindo-se aos níveis de oferta formativa existentes, o entrevistado Empriv2 sugere que se massifique a formação pós-licenciatura e se aposte, com as devidas cautelas, nos CESP, reforçando, assim, neste último caso, a cautela, acima referida, acerca da formação profissionalizante na Uni-CV:

“Creio que se deve massificar cursos de pós-licenciatura, ou seja, cursos de pós-graduação não conferentes de grau de mestrado ou mesmo de pós-graduações temáticas, incidindo sobre áreas carentes de qualificação de quadros. Isto tudo sem descuidar os cursos de graduação”.

“Quanto aos CESP (...), entendo que se deve apostar nos mesmos, mas com ponderação e sentido estratégico, tendo em conta o enquadramento desta formação na estrutura dos recursos humanos necessários para o tecido económico e empresarial do país. Assim, antes de mais, é preciso avaliar as experiências levadas a cabo, para, a partir das conclusões, serem tomadas decisões sobre a realização de novos cursos, com eventuais melhorias na sua concepção e implementação. Um importante requisito que deve ser assegurado aos CESP é a sua empregabilidade, que implica atenção cuidada, quer na sua concepção, quer no modo de funcionamento (incluindo a ligação com a prática e os estágios). Além disso, deve-se fazer um trabalho para fora, de comunicação com a sociedade e os potenciais formandos, a fim de se patentear a relevância deste tipo de formação para o desenvolvimento e a própria realização profissional dos diplomados”.

h) Descentralização da formação

Tendo em conta a natureza arquipelágica de Cabo Verde, o entrevistado Empriv2 preconiza uma concepção curricular que permita a descentralização das ofertas formativas de modo a que a elas possam ter acesso alunos das diferentes ilhas:

²⁵ Núcleo Operacional da Sociedade de Informação.

“Uma questão de fundo que, a meu ver, deve ser objecto de atenção na concepção dos currículos consiste na necessidade de desenhar e organizar a montagem dos currículos de modo a permitir um maior acesso dos estudantes de ilhas ditas periféricas e bem assim a circulação dos estudantes entre as ilhas.

Um possível modelo de organização curricular consiste na concepção de um tronco comum (ou formação de banda larga), de dois anos, que teria lugar nas ilhas onde não existam estruturas centrais da Uni-CV, constituindo os dois restantes anos de licenciatura um ciclo de especialização, a ministrar nas estruturas académicas centrais, nomeadamente na Praia e em São Vicente. O primeiro ciclo, de banda larga, poderia ser viabilizado através de parcerias com instituições locais, do aproveitamento das tecnologias de educação a distância e, complementarmente, de mobilidade de docentes a partir dos principais centros. O segundo ciclo, de maior aprofundamento científico e tecnológico e virado para a especialização, contaria, assim, com estruturas, docentes e recursos especializados existentes nos centros principais.

Este modelo pode funcionar com alguma flexibilidade dos currículos, tendo vantagens em termos de redução dos custos de formação e de maior ligação da universidade com a sociedade. Por outro lado, permitiria o aproveitamento de docentes qualificados para esse nível de formação, existentes nos liceus, em empresas e outras organizações.

Não cabendo ao investigador apreciar o mérito, a oportunidade e os termos concretos desta proposta, cabe referir que a preocupação que lhe está subjacente insere-se na linha das de algumas das opções assumidas pela Uni-CV, como o modelo de universidade em rede, constante dos Estatutos, e o princípio da gestão flexível do currículo, que se encontra reflectido na concepção do desenvolvimento curricular da Uni-CV, como se referiu acima.

i) Prestação de serviços

A terminar o levantamento das sugestões de melhoria de desempenho da universidade pública, apresentamos a sugestão do entrevistado Empriv2, que vai no sentido de que “a Universidade deve ser também prestadora de serviços”. Para o entrevistado:

“As actividades académicas, de ensino e investigação, são centrais, mas é possível que professores e alunos desenvolvam, a partir dos cursos, iniciativas de empreendedorismo ou de incubação de empresas, ou seja, unidades de prestação de serviços susceptíveis de contribuir para a resolução de problemas na sociedade, nas empresas e outras instituições e, em contrapartida, gerar recursos para a própria universidade e para os prestadores desses serviços. Sem querer alongar-me nas possibilidades existentes, aponto alguns exemplos de iniciativas que parecem estar ao alcance da Universidade e que traduzem necessidades efectivas: estudos de opinião e de mercado; estudos e económicos e pareceres; consultorias em diversas áreas de especialidade; organização de eventos; cursos de actualização e reciclagem; projectos de inovação institucional, empresarial ou de gestão”.

Importa referir que estas sugestões do entrevistado inscrevem-se nalgumas das opções estatutárias da universidade pública, como a educação para a iniciativa e o empreendedorismo e a ligação entre o ensino, a investigação e a extensão (prestação de serviços à comunidade).

Concluindo,

Com a apresentação da visão externa do desempenho académico da Uni-CV, concluímos a abordagem da experiência curricular da universidade pública ao longo dos cinco primeiros anos do seu funcionamento.

Como se pôde constatar, esta abordagem, apoiada numa diversidade de fontes de dados cursivos e de perspectiva, não se limitou à mera descrição dos dados, tendo sido, igualmente, preocupação do

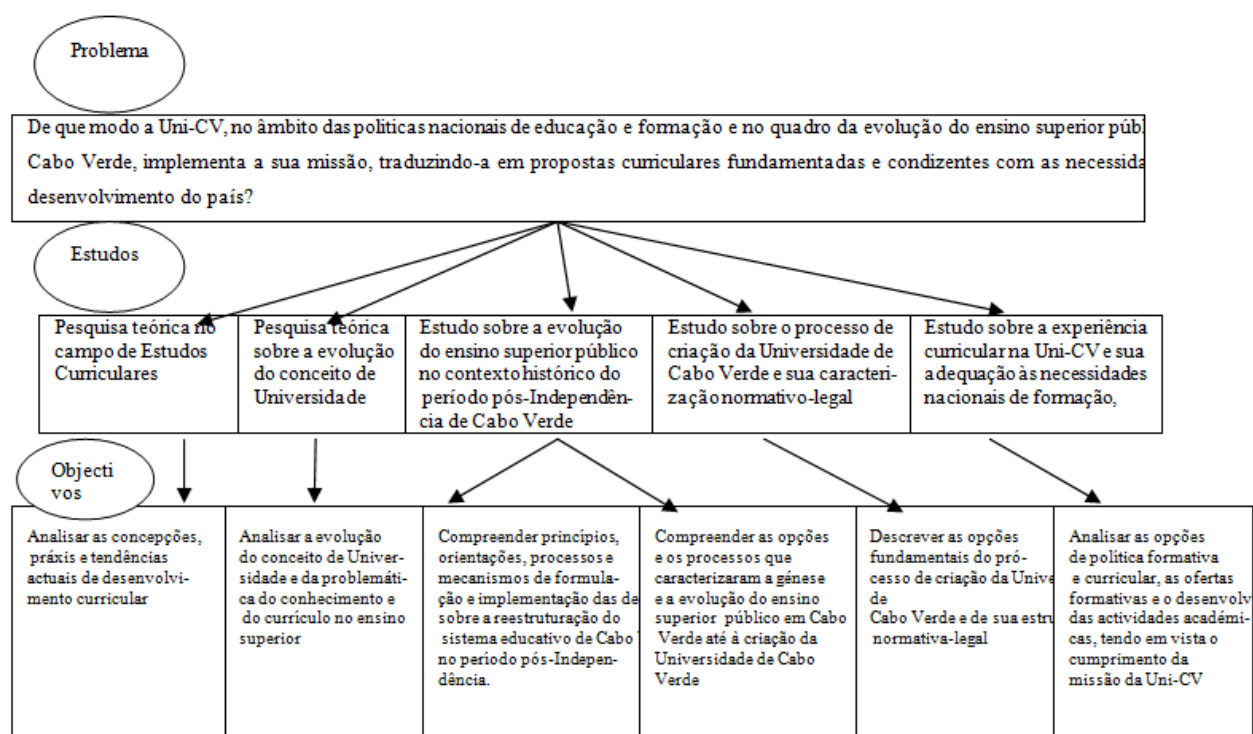
autor do estudo a formulação, nos respectivos contextos, de comentários e observações susceptíveis de contribuir para uma compreensão global e sistémica do percurso curricular da Uni-CV, procurando, sempre que tal se mostrou pertinente, correlacionar evidências empíricas de diferentes fontes de dados e ou situá-las no quadro dos princípios e opções fundamentais que constituem o referencial de actuação da mesma Universidade.

Entretanto, no capítulo seguinte, faremos uma interpretação global dos dados referentes aos três capítulos dos estudos empíricos, procurando analisar em que medida esses dados permitem elucidar o problema de investigação e contribuir para o alcance dos objectivos deste trabalho.

CAPÍTULO VII - INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

O estudo das concepções, tendências e práxis e de desenvolvimento curricular no ensino superior público cabo-verdiano, com incidência particular no caso da Universidade de Cabo Verde, obedeceu a um plano de investigação (cf. fig. 3) que se desenvolveu em torno de um problema central, expresso sob a forma de uma questão de investigação, para a qual se procurou encontrar respostas fundamentadas, em função dos objectivos preconizados, mediante a adopção de uma abordagem metodológica que consistiu na realização de três estudos empíricos, fundamentados, no plano teórico, com a invocação do conhecimento científico em torno de duas dimensões incontornáveis que o problema suscita, nas suas perspectivas diacrónica e sincrónica, a saber: a dos estudos curriculares e a das concepções da universidade e do ensino superior.

Figura 3- Esquema do plano de investigação



A análise e a triangulação dos referidos dados empíricos, apresentados nos três últimos capítulos, com os pertinentes subsídios do campo científico-epistemológico, evidenciados nos capítulos iniciais, permite elucidar as diversas facetas do caso em estudo e, assim, compreender as concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular no ensino superior público, em particular, na Universidade de Cabo Verde.

Na realização desses estudos, não nos limitámos a coligir e descrever os dados, tendo, igualmente procedido a uma análise contextualizada dos mesmos, bem como a relações e sínteses interpretativas,

sempre que tal se nos afigurou recomendável para uma adequada compreensão das questões atinentes à problemática da investigação.

Assim, neste capítulo, não pretendemos alongar-nos na interpretação dos dados, tanto mais que, na nossa perspectiva, é sumamente importante que a investigação empírica num Estudo de Caso forneça evidências sólidas que permitam a outros investigadores e a outros leitores a formulação das suas próprias interpretações e conclusões, que podem ou não ser coincidentes com as do autor do estudo. Este é, de resto, o entendimento de Stake (2007, p. 25), que alerta para o facto de que os dados recolhidos podem suscitar “outras interpretações”, para além das que são feitas pelo autor do estudo.

Numa abordagem interpretativa sintética dos estudos empíricos levados a cabo, de modo a elucidar o problema e os objectivos de investigação, destacamos, a seguir, dois itens principais que decorrem da temática em estudo: (i) concepções de ensino superior e do currículo nas instituições públicas predecessoras da universidade pública, de modo a contextualizar o surgimento desta última e a compreender melhor a sua evolução nos seus cinco primeiros anos; (ii) modelo conceptual de universidade, opções e práxis de desenvolvimento curricular na Uni-CV.

1. O ensino superior público no período anterior ao da criação da Uni-CV

A génese do ensino superior público cabo-verdiano, através do seu primeiro estabelecimento, que foi o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFES), não pode ser desassociada do processo de edificação de um novo sistema educativo adequado à natureza e às necessidades de desenvolvimento de um país independente. Com efeito, a criação do CFES, em 1979, deveu-se à necessidade de garantir a qualidade e a sustentabilidade do ensino secundário, em processo de expansão, em virtude, por um lado, da generalização efectiva do ensino primário e, por outro, da necessidade de promover um maior acesso ao ensino superior, visando a formação de quadros de que carecia o país, em diversas áreas.

1.1. Concepção de ensino superior em Cabo Verde

Em Cabo Verde, os primeiros estabelecimentos e cursos de ensino superior foram criados, a partir de 1979, para fazer face aos imperativos e necessidades inadiáveis de desenvolvimento, num contexto de aguda carência de quadros superiores em diversas áreas. Inserindo-se embora na estratégia política geral de reconstrução nacional e de desenvolvimento, que tinha como um dos componentes essenciais a edificação de um sistema educativo adequado às realidades e necessidades do país, tais estabelecimentos

e cursos surgiram através de decisões casuísticas que não correspondiam a uma visão sistémica e estratégica de ensino superior.

Com estabelecimentos autónomos, dispersos e dotados de uma fraca capacidade de resposta à procura crescente de formação superior, o ensino superior cabo-verdiano não pôde, assim, até finais da década de 1980, afirmar-se como um verdadeiro subsistema de ensino, devido à falta de regulação geral, a que acresce a inexistência, por vários anos, de estruturas vocacionadas para a sua coordenação e supervisão a nível nacional. Em 1990, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) regula genericamente o ensino superior e é criada uma comissão instaladora do ensino superior cujas funções são mais tarde absorvidas pela DGESC.

Entretanto, a entrada em vigor da LBSE e da sua primeira revisão, ocorrida em 1999, com incidência particular no ensino superior, não é acompanhada do desenvolvimento dos princípios e bases nela contidos, através de um regime jurídico geral aplicável à criação, organização, funcionamento e avaliação dos estabelecimentos públicos e privados. Só na segunda metade da década de 2000 se procede a uma regulação parcelar do ensino superior, com a aprovação do estatuto do ensino superior privado e dos estatutos da universidade pública, continuando o sistema a padecer da falta de um quadro regulador geral e coerente.

No período que vai até finais da década de oitenta, caracterizado pela aridez de estudos, debates e reflexões, quer no campo teórico, quer no campo político, sobre o ensino superior em Cabo Verde, este bem público foi encarado numa perspectiva essencialmente pragmática, como “instrumento” ao serviço do desenvolvimento. Dito de outro modo, não se pode deixar de descortinar na forma como se processou a criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior e nos seus conteúdos programáticos uma visão utilitária que, entretanto, não se restringia à perspectiva de obtenção de “utilidades de curto prazo”, mas também tinha subjacente o propósito de criação das condições para o desenvolvimento sustentável, posto que o investimento na formação, particularmente de professores, só é susceptível de produzir retornos significativos a prazo e não de forma imediata e automática.

Ainda que com escassa ou, por vezes, nula divulgação, produzem-se, a partir da década de 1990, vários relatórios e estudos sobre o ensino superior em Cabo Verde, de que se deu conta nesta Tese, os quais versaram diversos aspectos do percurso dos estabelecimentos de ensino superior público no arquipélago e forneceram subsídios na perspectiva da transformação das instituições existentes e, mais recentemente, da criação da universidade pública. Por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo e as duas revisões de que a mesma foi objecto, em 1999 e 2010, respectivamente, permitiram uma configuração progressiva do modelo de ensino superior cabo-verdiano, que, inspirando-se no modelo vigente em Portugal, se caracteriza pelo seu carácter binário, com a coexistência de um ensino universitário e de um ensino politécnico e a possibilidade de serem conferidos os diversos graus

académicos, além de outros diplomas, sendo o grau de doutoramento apenas reservado ao ensino universitário.

1.2. Concepção de Currículo no ensino superior público

Não havendo em Cabo Verde uma tradição de estudos e debates especializados sobre o currículo, este era, contudo, objecto de decisões e medidas de índole política e normativa, mediante a aprovação dos diplomas de criação e ou dos estatutos dos estabelecimentos de educação e formação, dos planos de estudos e programas, dos manuais e dos regimes de avaliação, que eram implementados mediante intervenções e actuações no âmbito científico e técnico-pedagógico, ao nível das instituições educativas, a diversos níveis.

Tendo em conta os discursos políticos dominantes, os processos e conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas, pode considerar-se que, no período que se segue à Independência, o currículo do ensino superior era encarado numa perspectiva progressista e nacionalista, aproximando-se, assim, de alguns dos princípios da teoria curricular crítica.

Não obstante, e de forma algo paradoxal, as prescrições e as práticas curriculares identificavam-se, fortemente, com alguns dos parâmetros da teoria curricular tradicional, quer pela centralização das principais deliberações curriculares a nível político, quer pela visão tecnicista e restrita dos currículos, revestindo a forma de planos de estudos e programas, cuja observância estrita era controlada através dos dispositivos de avaliação.

Os primeiros planos curriculares do CFPES não deixam, outrossim, de reflectir o contexto político da época, ao incluir nos planos de estudos de cada um dos ramos ou cursos uma cadeira de “Formação Política”, numa assunção clara da natureza política do currículo e da formação, de resto defendida por diversos autores das teorias críticas e pós-críticas.

1.3. Autonomia das instituições públicas de ensino superior

Os primeiros estabelecimentos de ensino superior público possuíam escassa autonomia, tanto nas vertentes administrativa, patrimonial e financeira como nos âmbitos científico, pedagógico e curricular, centralizando-se no Governo e ou no Ministro da Educação, enquanto entidade governamental de superintendência, as decisões atinentes à criação dos cursos e à aprovação dos planos de estudos e programas das disciplinas, além das relativas à nomeação e gestão do pessoal e à administração dos recursos.

Com a transformação dos primeiros estabelecimentos em institutos públicos de ensino superior, é formalmente reconhecida a estes institutos autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, mas, de facto, e *de jure*, o quadro anterior pouco se altera, em virtude da atribuição concomitante à entidade governamental de superintendência, de importantes prerrogativas, não apenas em termos de gestão financeira, administrativa e de pessoal, mas em matéria de deliberação curricular, posto que lhe eram reservados os poderes de autorização da criação, modificação e extinção dos cursos e de homologação das normas curriculares

Uma das características marcantes da evolução do ensino superior público cabo-verdiano prende-se com a forte dependência científica e curricular em relação ao exterior, quer no que se refere à concepção curricular dos cursos, cujos planos de estudos e programas são, de um modo geral, decalcados ou adaptados dos que são adoptados por instituições universitárias portuguesas, quer no que concerne aos recursos pedagógicos (especialmente os bibliográficos), em regra importados do exterior, quer ainda em termos de provimento de efectivos docentes necessários à leccionação nos cursos.

1.4. Funções do ensino superior

Ainda que os diplomas de criação e ou os estatutos das instituições de ensino superior previssem o desenvolvimento das actividades de investigação e de extensão, especialmente nos casos dos institutos públicos de ensino superior, criados na década de 1990, a função de ensino ou de transmissão de conhecimento foi sempre a componente dominante das actividades académicas.

Com efeito, mercê de condicionalismos vários, de entre os quais se destacam as limitações inerentes ao corpo docente, constituído, maioritariamente, por licenciados, a investigação científica e a extensão traduziram-se, ao longo dos anos, em componentes residuais das actividades académicas, limitando-se a primeira à realização dos estudos empíricos dos estudantes conducentes à apresentação dos trabalhos (monografias) de conclusão dos cursos e às escassas e esporádicas actividades de investigação dos docentes, no âmbito de núcleos, centros e ou departamentos, ou no quadro dos respectivos programas de pós-graduação. Quanto às actividades de extensão, traduziram-se, essencialmente, em cursos de formação ou de actualização profissional, de pequena duração, realizados, pontualmente, pelos diversos institutos.

1.5. Elenco das ofertas formativas

Inicialmente focalizadas na formação de professores do ensino secundário em áreas disciplinares consideradas prioritárias, as ofertas formativas evoluíram, progressivamente, para outras áreas, visando a formação de quadros superiores nos domínios das engenharias e ciências do mar, da contabilidade e

gestão, da agronomia e ambiente e da administração pública, sendo de se registar ainda a evolução do ISE, sobretudo nos últimos anos do seu funcionamento, no sentido da realização de cursos não apenas no ramo do ensino mas em vários ramos científico-técnicos.

Os cursos ministrados pelos estabelecimentos de formação pós-secundária ou superior, até ao final da década de noventa, foram, predominantemente, os de bacharelato, facto a que não eram alheias as limitações em termos de qualificação do corpo docente, que condicionaram a oferta de cursos de graus superiores.

A partir de então, o grau académico de bacharelato começou a relevar-se pouco competitivo no mercado, em vários domínios, pelo que se assiste ao aumento crescente da oferta de cursos de licenciatura e de complemento de licenciatura, especialmente no ISE, continuando, todavia, os bacharelatos a constituir a oferta formativa preponderante no ISECMAR.

Pelas limitações referidas, durante cerca de duas décadas, verifica-se uma ausência absoluta dos cursos de pós-graduação. Só a partir de 1998 têm lugar algumas iniciativas de formação a nível da pós-graduação (mestrado), no ISE e no ISCEE, realizadas em parceria com instituições universitárias portuguesas, cabendo àqueles institutos, essencialmente, responsabilidades de logística e de gestão.

Em todo o caso, os 3.616 diplomados com cursos superiores nos principais institutos públicos de ensino superior, a que crescem centenas de profissionais formados em cursos não conferentes de graus, expressam bem o contributo das ofertas formativas das instituições predecessoras da Uni-CV na qualificação de quadros para o desenvolvimento.

1.6. Ligação entre a teoria e a prática e desenvolvimento de competências

Tanto na sua concepção como na sua operacionalização, o currículo dos cursos de graduação, quer para a formação de docentes do ensino secundário e outros profissionais da educação, a cargo, essencialmente, do CFPES e do ISE, quer para a qualificação de quadros em outros domínios, sob a responsabilidade do ISECMAR, ISCEE, INIDA e INAG, traduziu, de forma adequada, a ligação entre as componentes teórica e prática da formação, facto que propiciou o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais adequadas à inserção e ao desempenho dos diplomados no mercado de trabalho.

Sendo certo que, com o alargamento do acesso ao ensino superior, ocorrido, sobretudo, a partir dos primeiros anos deste século, tem-se registado, na perspectiva de um dos dirigentes representativos do mundo laboral, uma menos forte ligação entre o contexto formal do ensino e o contexto de aplicação dos conhecimentos (actividades práticas, estágios), nalguns dos institutos públicos (ISECMAR e ISCEE), o perfil de competências dos diplomados, em termos da combinação do saber teórico e do saber fazer, é considerado, de uma forma geral, como estando dentro dos padrões satisfatórios.

Por outro lado, e não obstante o facto de se reconhecer como positiva a ligação entre as componentes científica e prática, regista-se a perspectiva de um dos entrevistados de que a componente científica da formação, designadamente dos professores do ensino secundário, deveria ser reforçada.

1.7. Relações de género

Todas as evidências apontam para o facto de o acesso e a frequência do ensino superior público não apresentarem óbices ou constrangimentos em função dos géneros. Deste modo, as estatísticas indicam que, no cômputo geral, verifica-se uma situação de relativo equilíbrio na frequência e conclusão do ensino superior público por parte dos estudantes do género feminino e masculino, com uma ligeira prevalência dos primeiros.

Na análise da frequência das instituições públicas de ensino superior por curso, constata-se, entretanto, que existem variações mais ou menos significativas nalgumas áreas científicas, com predominância de alunas ou de alunos, sendo de se assinalar uma menor procura, por parte das alunas, de cursos das áreas de engenharias, tecnologias e ciência básicas. Assim, se, *grosso modo*, a frequência tem sido equilibrada, verifica-se a predominância de alunos do género masculino no ISECMAR e uma ligeira maioria de alunas no ISE.

Não há, todavia, referências a quaisquer obstáculos ou condicionalismos impostos à frequência dos institutos e dos diversos cursos, em função dos géneros. Assim, as variações de frequência assinaladas em função dos géneros decorrem de factores ou causas de que não se ocupou neste estudo, mas que, provavelmente, têm a ver com as representações sociológicas e culturais das profissões ditas “masculinas” ou “femininas”, influenciadas por tradições seculares, cujo peso se vai reduzindo, com as sucessivas gerações.

1.8. Qualidade da formação ministrada

Todos os dados de arquivo e de perspectiva analisados convergem no sentido de que, não obstante as insuficiências apontadas ao desempenho das instituições públicas de ensino superior predecessoras da universidade pública, a formação por elas ministrada teve boa qualidade, porquanto:

- a) Os cursos ministrados eram pertinentes, correspondendo às necessidades de desenvolvimento do país;
- b) A formação propiciava a ligação do conhecimento científico universal com a realidade nacional, bem como entre a teoria e a prática;

- c) O perfil de competências dos diplomados adequava-se às exigências de integração na vida activa e do exercício da profissão;
- d) A formação ministrada garantia a competitividade dos diplomados no mercado de trabalho, a um grau similar ou mesmo superior à capacidade competitiva dos diplomados de outras instituições de ensino superior, nacionais ou do estrangeiro;
- e) Os diplomados dos estabelecimentos públicos de ensino superior possuem ainda boas referências no mercado do trabalho, assim como capacidade satisfatória de adaptação às mudanças ocorridas nos contextos do exercício da profissão.

1.9. Acompanhamento dos diplomados

Uma das maiores lacunas apontadas ao desempenho das instituições de ensino superior público predecessoras da Uni-CV (e que ainda se mantêm no quadro desta última) prende-se com a ausência de uma actividade de seguimento do desempenho dos respectivos diplomados no mercado de trabalho, em ordem a aferir-se acerca do grau de adequação dos currículos (concebidos e realizados) às exigências e necessidades de integração da vida activa e, desta forma, identificar possíveis iniciativas de actualização do perfil desses profissionais, designadamente através de actividades de extensão, realizadas em parceria com as entidades laborais.

2. A Universidade de Cabo Verde: concepções e práticas curriculares

Os dois estudos empíricos realizados sobre a Universidade de Cabo Verde, incidindo o primeiro na análise, numa perspectiva essencialmente normativa, do modelo conceptual, organizativo e de gestão da universidade pública, bem como das opções e princípios basilares do desenvolvimento curricular da Uni-CV, e o segundo numa abordagem reflexiva do percurso curricular da mesma Universidade, com base num escopo alargado de dados cursivos e de perspectiva, com a devida expressão das percepções dos dirigentes, docentes e alunos, bem como de entidades representativas do mundo do trabalho, permitem compreender de que modo a universidade pública tem traduzido a sua missão em ofertas formativas condizentes com as necessidades do país e, do mesmo passo, evidenciar as concepções, tendências e práticas que caracterizaram os primeiros cinco anos de experiência académica da mesma universidade.

Não se restringindo à sua dimensão instituída, ou seja, à mera consagração formal das concepções e opções de política educativa e curricular, a experiência de desenvolvimento curricular, *lato sensu*, da Universidade de Cabo Verde deve ser valorada em termos da sua prática, ou seja, da relação dinâmica e dialéctica entre as concepções e a prática.

Nesta perspectiva, e tendo em consideração os dados empíricos analisados nos capítulos anteriores, cabe ressaltar os seguintes aspectos que caracterizam o modo como a Uni-CV concebe e realiza a sua missão, permitindo, assim, aquilatar da medida em que o prescrito e o experienciado se conciliam ao longo dos cinco anos do seu percurso.

2.1. Concepção de Universidade

Tendo por missão contribuir para o desenvolvimento durável de Cabo Verde, nos domínios científico, tecnológico, económico, social e cultural, a Uni-CV foi concebida como “uma instituição capaz de fazer coexistir, no seu seio, de forma coerente e articulada, modalidades de ensino de natureza eminentemente teórico-conceptual com as de feição mais vincadamente aplicada ou politécnica, incluindo a formação pós-secundária e profissionalizante”. Porém, e de modo a não confundir-se com uma mera instituição de formação pós-secundária, a Uni-CV não só confere os mais diferentes graus, desde os de graduação ao de doutoramento, como integra, nas suas actividades académicas, as funções de ensino, investigação e extensão, que abarcam as diversas áreas de conhecimento.

A missão e as funções da Uni-CV são desenvolvidas na observância de um conjunto de valores essenciais, constantes dos Estatutos, como os da liberdade de criação, de promoção de ideias e do conhecimento; da relevância, equidade e abordagem por competências, enquanto dimensões conformadoras da qualidade académica; da excelência, encarada na perspectiva da busca incessante do conhecimento e de um posicionamento no limiar da inovação científica e tecnológica; da autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial; do empreendedorismo, da sustentabilidade e da internacionalidade, sendo esta perspectivada no sentido da inserção em espaços regionais e mundiais de excelência do ensino superior e da ciência.

De entre os diversos cenários possíveis de configuração da universidade, em termos de estruturação, os Estatutos adoptam o “modelo de universidade em rede”, proposto pela Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde, que consiste na ancoragem da Uni-CV em estruturas físicas criadas nalguns pontos do território arquipelágico, “a partir das quais se desenvolve uma estratégia de irradiação das actividades académicas de modo a torná-las acessíveis a qualquer cidadão da nação cabo-verdiana, esteja ele no arquipélago ou na diáspora”, em associação com outras entidades formativas, nacionais e estrangeiras, e tirando partido das novas tecnologias de ensino a distância (Documento de Estratégia, 2005, p. 42). Esta opção, adoptada em alternativa aos cenários de universidade unipolar (sediada num só ponto do território nacional) e multipolar (localizada em diversas ilhas) coincide com a proposta, na sua Tese de Doutoramento, por Tolentino (2006, p. 430) e começa a ser implementada, nomeadamente,

através da oferta de cursos superiores profissionalizantes fora das ilhas (Santiago e S. Vicente) em que se encontram sediadas as unidades orgânicas.

2.2. Autonomia da Universidade

Aquando da sua criação, em Novembro de 2006, a Universidade de Cabo Verde foi dotada, legal e estatutariamente, da mais ampla autonomia na definição das políticas de formação, investigação e extensão, gozando, para o efeito, da “faculdade de criar, suspender e extinguir cursos, tendo em consideração as orientações e prioridades de política de ensino superior definidas pelo Governo” (Estatutos da Uni-CV, nº 1 do artº 6º), bem como do poder incondicionado de aprovar as opções, normas e procedimentos de desenvolvimento curricular dos cursos, competindo-lhe, neste âmbito, elaborar os planos de estudo e programas das disciplinas, definir os métodos de ensino e aprendizagem, escolher os processos de avaliação de conhecimentos e ensaiar novas experiências pedagógicas (*Idem*, nº 2 do art. 6º).

Se bem que as revisões estatutárias, de Maio de 2011, efectuadas unilateralmente pelo Governo, tenham reforçado os poderes da entidade governamental de superintendência, atribuindo-lhe a competência para aprovar as alterações aos Estatutos da Uni-CV, ouvido o Conselho da Universidade, ou por proposta deste, quando, na revisão de Abril de 2009, tal competência pertencia a este órgão, cabendo à superintendência a homologação das revisões estatutárias, a autonomia científica, pedagógica e curricular da universidade pública não resulta formalmente afectada, ainda que não seja de se excluir o seu condicionamento, face à tendência e às possibilidades efectivas para uma maior intervenção do Governo na vida universitária.

Com efeito, e tal como resulta do Preâmbulo às alterações estatutárias de Maio de 2011, o Governo pretende transformar a Uni-CV numa “entidade para-empresarial”, gerida por um Reitor com o “Estatuto de Gestor Público”, e vincular a universidade pública a um “contrato-programa (...) do qual constarão as metas estratégicas de política do Executivo para o Ensino Superior Público, bem como as regras de gestão da instituição e os mecanismos de prestação de contas do Reitor e demais órgãos da Universidade face ao Estado”, correspondendo esta orientação à tendência, de resto muito acentuada, no contexto internacional de submissão da universidade às lógicas de eficiência, produtividade e eficácia empresariais e às exigências do mercado, fazendo com que a mesma perca a sua especificidade e se apresente como uma organização de maximização e intensificação da produção de “utilidades” para que não está vocacionada, o que conduz à sua descaracterização, de modo a poder corresponder à política de avaliação do seu desempenho (Santos, 1994; Melo, 1996).

2.3. Concepção de Currículo e Desenvolvimento Curricular

Procurando traduzir a missão, os fins e os princípios e valores constantes dos seus Estatutos, a Uni-CV adoptou para os seus cursos²⁶, um conceito genérico e amplo de currículo, entendido como o “conjunto das aprendizagens consideradas necessárias, num determinado tempo e situação, organizadas numa estrutura e sequência definidas para um determinado processo formativo”, explicitando, do mesmo passo, que a actividade formativa se desenvolve segundo uma “concepção curricular baseada no desenvolvimento de competências”, entendidas como “a capacidade para mobilizar e usar, de forma integrada e adequada, face a diferentes situações e contextos, conhecimentos formais, experiências e outros saberes adquiridos”. A opção por um currículo orientado para o desenvolvimento de competências, que se insere “nas tendências actuais dos sistemas de ensino, incluindo o superior, e numa atitude de aproximação entre a formação e a inserção no mercado do trabalho”, é associada à definição do “perfil do diplomado da Uni-CV”, o qual se traduz na “definição de uma matriz identitária” do diplomado da universidade pública, a partir da qual se constroem as matrizes por área de formação e por curso, se desenvolvem os currículos de formação e se identificam os mecanismos de monitorização e qualidade (Alarcão & outras, 2007a, pp.3-4).

Traduzindo a ligação entre o conhecimento universal e a relação com a realidade cabo-verdiana, e bem assim as perspectivas de realização pessoal, social e profissional dos estudantes, o perfil do diplomado da Uni-CV integra quatro grandes domínios de competências: conhecimento, comunicação, atitudes, aprendizagem ao longo da vida (*Ibid.*).

A partir do perfil geral do diplomado da Uni-CV foram elaborados os perfis dos diplomados para as diferentes áreas de conhecimento, que, por seu turno, servem de referencial para a explicitação dos perfis dos diplomados dos diferentes cursos, com a devida incorporação das suas especificidades. Assim, os perfis dos diplomados constituem referentes incontornáveis para todas as fases do processo de desenvolvimento curricular dos cursos, incluindo, por conseguinte, a elaboração dos planos de estudos (que são a “face enunciada” do currículo) e as diversas fases que se seguem no processo de implementação do currículo, “integrando as metodologias, as lógicas organizativas, as práticas pedagógico-didáticas e organizacionais onde o seu sucesso se jogará, ou seja, as “dinâmicas de acção que permitam dar vida a esse currículo instituído” (Alarcão & outros, 2007d, p.1).

A análise dos documentos e normativos da Uni-CV permite constatar que o currículo é encarado como um processo dinâmico, que não se cinge à etapa de formulação das opções curriculares e à adopção do plano de estudos, ou seja, ao currículo enunciado ou prescrito, mas envolve os contextos de gestão e de operacionalização dinâmica do currículo apresentado, configurando assim o conceito de desenvolvimento

²⁶ Cf., entre outros, o Regulamento dos Cursos de Graduação e o Regulamento dos Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes.

curricular, que implica a consideração de uma série de questões, como: “metodologia e estratégias pedagógico-didáticas (actividades)” visando a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento de competências; papéis exercidos pelo professor e pelos estudantes; “recursos e contextos de formação”; “processos de avaliação (...) de aprendizagem, enquanto processo e produto, susceptíveis de evidenciara a presença das competências (Alarcão & outros, 2007e, pp.2-3).

Da análise das opções constantes dos diversos documentos oficiais da Uni-CV, destacam-se, ainda, os seguintes princípios enformadores da concepção de currículo e desenvolvimento curricular na Uni-CV: a autonomia curricular da Uni-CV, ou seja, a capacidade, conferida pelos Estatutos, de a universidade definir autonomamente opções de política formativa e curricular; o alinhamento das ofertas formativas e das actividades académicas com as necessidades de desenvolvimento nacional; a pertinência e a relevância da formação face às demandas da sociedade cabo-verdiana; a incorporação nos currículos das perspectivas de realização pessoal, social e profissional dos estudantes; a integração harmónica e sistémica das componentes do ensino, da investigação e da extensão; o alinhamento dos currículos dos cursos com o estado do conhecimento universal; a ligação do conhecimento universal com a realidade nacional; a promoção da identidade nacional e a salvaguarda da diversidade cultural dos alunos; a equidade nas relações de género; a ligação entre o conhecimento teórico, os valores, as atitudes e comportamentos e a prática; a participação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem; a orientação do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências; a promoção da excelência académica nas práticas curriculares; a democratização do processo curricular, nas suas dimensões instituída e instituinte, mediante a participação dos diferentes órgãos, e a diversos níveis, assim como dos agentes educativos (docentes e alunos).

2.4. Os processos de deliberação e gestão curricular

Se a Uni-CV, enquanto instituição, é dotada de autonomia curricular, que é parte integrante do que os Estatutos designam por autonomia pedagógica, o exercício do poder de conformação das opções de política formativa e curricular está repartido entre diversos órgãos, designadamente órgãos centrais de governo e gestão da Uni-CV, órgãos de gestão científica (Conselhos Científicos) e órgão internos das Unidades Orgânicas (departamentos e escolas).

Sendo certo que as decisões relativas à aprovação das normas e orientações curriculares, das ofertas formativas e dos respectivos planos curriculares são aprovadas pelo órgão estatutariamente competente - o Conselho da Universidade -, constata-se, entretanto, que o não funcionamento do Conselho Científico, enquanto órgão responsável pela apresentação das propostas dos produtos académicos, de criação, extinção e modificação dos cursos e de concepção dos currículos, do Conselho de Estratégia e Governo, ao qual incumbe elaborar as propostas de estratégia e de desenvolvimento da Uni-

CV e estabelecer os procedimentos para a aplicação das orientações estratégicas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, e do Conselho para a Qualidade, que deve promover a qualidade do desempenho da universidade, nomeadamente nas áreas do ensino e da investigação, configuram lacunas importantes na tramitação dos processos de deliberação curricular, com possíveis défices em termos de aprimoramento científico e da qualidade técnico-pedagógica das decisões.

Com efeito, sem instrumentos de gestão estratégica, sem um sistema coerente de qualidade, sem a invocação para o primeiro plano da vida universitária do conhecimento científico e da pedagogia universitária, a Uni-CV dificilmente ultrapassará o nível de mediania no seu desempenho, para prosseguir, com sucesso, o desiderato da qualidade e da excelência, que constitui um referencial genético da universidade.

Outrossim, e ao contrário da prescrição estatutária, as propostas de criação dos cursos não provêm, regra geral, das Unidades Orgânicas, ainda que estas acabem por participar nas iniciativas da Reitoria visando a preparação das ofertas formativas, particularmente no que concerne à elaboração dos planos curriculares dos cursos de graduação. Assim, o processo de definição das ofertas formativas peca por uma acentuada centralização, que não responsabiliza suficientemente as Unidades Orgânicas, nem permite a estas promover um amplo envolvimento dos docentes na tomada de decisões respeitantes à configuração curricular dos cursos a que se encontram afectos.

Importa, pois, que as Unidades Orgânicas, com o suporte dos Conselhos Científicos, dos Conselhos Pedagógicos e das Comissões de Coordenação dos Cursos, assumam por inteiro a iniciativa de propor a abertura dos cursos que ministram, tendo em devida conta, obviamente, as necessidades nacionais de desenvolvimento sustentável e as demandas sociais de formação, por um lado, e a capacidade institucional indispensável a uma oferta formativa pautada pelos valores estatutários da pertinência, qualidade, excelência, internacionalidade e empregabilidade, por outro.

O contexto de gestão dos currículos dos cursos, a nível das Unidades Orgânicas, caracteriza-se, igualmente, por graves lacunas, que se expressam na falta de apreciação dos programas curriculares, nas perspectivas científica e pedagógica, e bem assim na ausência quase total de actividades de acompanhamento e apoio técnico-pedagógicos aos docentes e estudantes, em virtude quer do não funcionamento dos Conselhos Científicos, quer do deficiente ou nulo funcionamento dos Conselhos Pedagógicos.

A esse nível, e não obstante as insuficiências de que padecem no seu funcionamento, as Comissões de Coordenação dos Cursos, mais precisamente os seus dirigentes (Coordenadores) são as entidades que mais se têm destacado na gestão do processo de realização dos currículos, a cargo dos docentes, assim como no apoio aos órgãos competentes na preparação das ofertas formativas, na organização do serviço docente e, em geral, do ano lectivo, como assinalámos no capítulo anterior.

Às deficiências assinaladas a nível dos processos de deliberação e gestão curriculares acresce a falta ou insuficiência de especialistas disciplinares e em desenvolvimento curricular, o que explica a percepção generalizada de que os planos curriculares dos cursos não resultam de uma elaboração endógena, mas, essencialmente, da adaptação ou transposição dos planos curriculares adoptados de outros países.

2.5. O desenvolvimento das ofertas formativas

A despeito das insuficiências no funcionamento dos órgãos referidos no item anterior, cabe assinalar que a Uni-CV concebeu e levou a cabo um vasto pacote formativo que representa uma evolução significativa em relação à actividade de formação dos institutos que a precederam, não apenas em termos do aumento de cursos e da capacidade de resposta à procura de formação superior no país, mas, sobretudo, pela inovação que se verificou nas ofertas formativas, com a cobertura crescente de áreas anteriormente não abrangidas, a generalização das licenciaturas, a nível dos cursos de graduação, a oferta de um número expressivo de cursos de pós-graduação, de entre os quais se regista um doutoramento, e a realização de cursos de estudos superiores profissionalizantes (CESP), não conferentes de grau académico.

Deste modo, a Uni-CV logrou conciliar as funções essenciais ou simbólicas e as funções secundárias da Universidade, ou seja, a promoção do conhecimento de ponta ou de alta cultura e a oferta de utilidades de curto prazo (Santos, 1994), através, respectivamente, da formação graduada e pós-graduada, e da formação profissional pós-secundária de curta duração (CESP).

Na verdade, mesmo os CESP foram concebidos de modo a conciliar os dois tipos de funções da Universidade, ao consagrar-se, no respectivo regulamento, a possibilidade de os seus diplomados prosseguirem a formação a nível de licenciatura, nas respectivas áreas científicas, com a creditação de parte das unidades curriculares frequentadas. Tal como se evidenciou no capítulo anterior, os cursos de bacharelato deixaram de ser abertos pela Uni-CV e, em breve, desaparecerão da carta formativa da Universidade, com a conclusão dos que já se encontravam em funcionamento aquando da extinção dos institutos do ensino superior público, mais precisamente, do ISECMAR, onde tais cursos eram as ofertas predominantes.

2.6. A implementação das opções académicas e curriculares

A análise da correlação entre as dimensões instituída e instituinte do currículo, tendo em conta, por um lado, o grau de adequação das opções curriculares constantes dos documentos adoptados pela Uni-CV

(e referidas, em especial, no último parágrafo do item VII.2.3) e, por outro, a medida em que essas mesmas opções são observadas na prática, permite sustentar, com base na triangulação dos dados cursivos e de perspectiva analisados, que, de um modo geral: (i) as decisões, orientações, normas e princípios que conformam a dimensão instituída do currículo são formuladas de forma adequada ou até mesmo muito adequada; (ii) se bem que a observância, na prática, das decisões e opções que conformam as *macropolíticas* curriculares é objecto de uma apreciação positiva, constata-se, de forma generalizada, um certo desfasamento entre a consagração formal e a prática, o que evidencia a existência de dificuldades e constrangimentos na operacionalização das prescrições formais; (iii) de entre as prescrições e opções curriculares, a menos bem conseguida é a que se prende com a integração harmónica e sistémica das componentes do ensino, da investigação e da extensão.

Na verdade, a investigação científica, enquanto actividade de criação de conhecimento, para servir de suporte às actividades do ensino e de extensão, é ainda incipiente, facto que não fica a dever-se apenas a défices de qualificação, experiência ou empenhamento do pessoal docente e à insuficiência de recursos (que estes continuarão a ser escassos num país como Cabo Verde), mas também a problemas de enquadramento e gestão dos docentes, através dos diferentes órgãos, sem olvidar, obviamente, a necessidade de um maior esforço no sentido de propiciar o convívio (no sentido de intercâmbio e trabalho) com investigadores experimentados das universidades parceiras. Com efeito, um dos imperativos actuais do ensino “superior” e, particularmente, da Universidade consiste em assegurar o “equilíbrio entre investigação e ensino” (Magalhães (2004, p. 192).

No contexto da realização do currículo, em que assume especial relevo o papel dos docentes e dos alunos, constata-se que, na percepção da maioria dos inquiridos, que os currículos dos cursos são implementados de forma positiva. Assim, 94% dos docentes e 80% dos alunos inquiridos consideram que os programas das unidades curriculares são implementados de forma positiva, contribuindo, deste modo, para uma observância, igualmente positiva, dos planos curriculares, na perspectiva de 81% dos docentes. Estas perspectivas coincidem com a percepção dos professores de que as actividades académicas da Uni-CV têm a qualidade possível no actual contexto (83% dos inquiridos), ainda que só 56% dos docentes considerem que tais actividades já atingiram o nível de excelência preconizado.

2.7. O processo de ensino-aprendizagem

No âmbito do processo de realização do currículo, ocupa lugar de relevo o processo de ensino-aprendizagem, que ocorre na Uni-CV, segundo lógicas diversas e complementares, em que ao modelo pedagógico da transmissão do conhecimento se associam processos e experiências de auto-aprendizagem, aprendizagem por pesquisa e aprendizagem por pares, evidenciando um certo equilíbrio nos papéis exercidos pelos docentes e pelos estudantes.

Assim, se na perspectiva dos estudantes inquiridos, as aulas teóricas e práticas têm sido relevantes para a consecução dos objectivos de aprendizagem, os mesmos inquiridos consideram que a pesquisa na Internet e o estudo individual apresentam, contudo, maior peso no alcance desses objectivos, enquanto o estudo com os pares (colegas) se lhes afigura mais eficaz que as aulas práticas, situando-se praticamente ao mesmo nível que as aulas práticas.

A perspectiva dos alunos parece, de resto, coincidir com a dos docentes inquiridos, os quais, na sua maioria, consideram ser positiva a promoção da participação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem.

Estas percepções permitem descortinar a existência de uma práxis curricular em que a aprendizagem não se encontra unicamente centrada no professor, exercendo os alunos um papel complementar, através do estudo independente e com os pares, o que permite ultrapassar as limitações do tempo curricular oficialmente consagrado nos planos e horários de estudo, criando condições para uma ulterior aplicação, nos cursos de graduação, do sistema de créditos previsto nos normativos, mas não especificamente regulamentado. Salienta-se, contudo, que o princípio da organização curricular segundo o sistema de créditos, nos termos preconizados pelo Processo de Bolonha, já está sendo aplicado a nível dos cursos de pós-graduação, realizados, na maioria dos casos, em parceria com universidades europeias.

2.8. A qualidade de formação da Uni-CV

As diversas perspectivas evidenciadas nos estudos empíricos apontam que, não obstante os condicionalismos e insuficiências existentes, as ofertas formativas da Uni-CV são consideradas pertinentes para o país, por traduzirem, em larga medida, as necessidades de desenvolvimento do país e as exigências de empregabilidade; os cursos ministrados têm a qualidade possível, no actual contexto cabo-verdiano, quer em termos de tradução do conhecimento científico universal e de desenvolvimento de competências; o perfil dos diplomados da Uni-CV é satisfatório face às demandas do mercado de trabalho; existe uma percepção positiva acerca do desempenho da instituição e dos seus docentes.

Os alunos, em particular, não só manifestam um grau considerável de satisfação em relação aos cursos que frequentam como alimentam boas perspectivas de realização pessoal, social e profissional através dos mesmos cursos. Um dos indicadores do grau de satisfação em relação à formação é ilustrado pelo facto de, apesar da diversidade dos motivos porque haviam escolhido a Uni-CV para formação (propinas mais acessíveis, falta de recursos para formação no estrangeiro, boas referências sobre o prestígio da instituição e a empregabilidade dos cursos, ausência de alternativa mais credível de formação no próprio país), os estudantes inquiridos, na sua grande maioria, não se mostrarem desiludidos com a escolha feita, afirmando que, caso tivessem de fazer as suas opções neste momento, voltariam a escolher a Uni-CV (77% dos inquiridos) e a frequentar os mesmos cursos que ora frequentam (83%).

2.9. Condicionalismos e limitações ao desempenho da Uni-CV

Sendo certo que a qualidade de desempenho da universidade é uma variável dependente de problemas, factores ou condições que a instituição, amiúde, não pode resolver ou controlar, mormente numa perspectiva de curto prazo, os dados empíricos permitem constatar que o esforço da Uni-CV no sentido da adequação das condições logísticas e de suporte à aprendizagem é, na quase totalidade dos casos, apreciado de forma positiva (excepção feita ao sistema de informação, considerado inadequado), se bem que tais condições encontram-se, na apreciação dos inquiridos (sobretudo, alunos), aquém do nível de excelência almejado.

Por outro lado, existem evidências da superação de alguns dos condicionalismos existentes, através de parcerias entre a Uni-CV e algumas instituições, que têm colaborado na realização de projectos académicos, como cursos de pós-graduação e de formação profissionalizante, estágios em contextos de trabalho, entre outros.

Importa, entretanto, ressaltar, alguns dos mais importantes constrangimentos e limitações no desempenho da Uni-CV, para além dos que relevam da falta ou insuficiência dos meios e recursos de suporte ao processo de desenvolvimento curricular e, em geral, das actividades académicas.

2.9. a) O perfil de entrada dos alunos

Existem várias evidências – os magros resultados obtidos nas provas de acesso realizadas pela Uni-CV, as dificuldades iniciais de acompanhamento das actividades académicas e as classificações negativas patenteadas nas pautas de avaliação – de que o perfil de entrada dos alunos, sobretudo em termos de competências desenvolvidas em Matemática, Física, Química, mas também em Língua Portuguesa, entre outras disciplinas nucleares, está aquém das exigências dos currículos dos cursos.

Este facto tem de ser encarado de forma resoluta, com a adopção de políticas integradas de promoção da qualidade no sistema educativo cabo-verdiano, designadamente a nível do ensino básico e secundário, com o envolvimento, em especial, da universidade pública, à qual incumbe, nos termos dos seus Estatutos, contribuir para a qualificação do sistema educativo.

No entanto, tal questão não deve fazer esquecer que os docentes do ensino secundário têm sido formados, ao longo dos anos, essencialmente, pelas instituições nacionais do ensino superior, o que significa que, para lá da possível co-responsabilização destas pelas limitações existentes no perfil de entrada, se impõe uma mudança profunda das políticas e práticas curriculares, envolvendo, pelo menos, quatro ordens de medidas: a) medidas visando uma melhor articulação entre os currículos do ensino secundário e do ensino superior; c) exigibilidade das provas de acesso em todas as instituições de ensino

superior, como forma de indução da melhoria do desempenho dos alunos e docentes do ensino secundário (que, entretanto, deve ser objecto de seguimento e controlo por parte do organismo estatal competente); c) assunção pela universidade do imperativo de seguimento dos seus diplomados no mercado de trabalho, particularmente dos docentes do ensino secundário, visando a identificação, a par dos pontos fortes, de possíveis lacunas, que podem servir de *inputs* para a melhoria das actividades formativas; d) promoção de actividades de extensão universitária, em parceria com as instituições interessadas, nomeadamente o departamento governamental responsável pela educação, tendo em vista o reforço do desempenho profissional dos diplomados (neste caso, dos docentes e gestores do ensino secundário), superando as possíveis lacunas existentes.

2.9. b) O desempenho dos docentes

Embora reconhecidamente satisfatório, à luz dos dados de perspectiva analisados, o desempenho dos docentes da Uni-CV distancia-se ainda, consideravelmente, dos níveis de excelência requeridos para o cumprimento cabal da missão da universidade pública, mesmo nos aspectos que dependem, em larga medida, ou mesmo exclusivamente, da assunção cabal das suas responsabilidades directas, ou seja, do conjunto de atribuições funcionais que caracterizam a especificidade da condição de ser professor (Gimeno, 1995), como: a elaboração e o cumprimento cabal dos programas das unidades curriculares; a avaliação do currículo implementado, designadamente através de relatórios periódicos; a elaboração dos planos de aulas e a preparação dos materiais didácticos; o aprimoramento da qualidade da leccionação; a promoção da participação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem; a promoção da ligação entre o conhecimento teórico e a prática, entre o ensino e a investigação.

As evidências deste estudo permitem perceber que o desempenho dos docentes depende, entre outros factores, da combinação do grau académico com a formação pedagógica e a experiência profissional, elementos incontornáveis na configuração da profissionalidade docente, encarada não numa perspectiva de lealdade devida (Morgado (2005), mas da assunção de uma identidade profissional própria.

Ora, sendo certo que a Uni-CV tem vindo a priorizar o recrutamento de docentes mais habilitados, importa que, em ordem a maximizar as condições para o cumprimento da sua missão, a selecção dos docentes inclua parâmetros que vão além da exigência de um dado grau académico, ou seja, de saberes específicos do campo disciplinar (Leite & Ramos, 2010). Nessa perspectiva, e tendo em vista a qualidade do desempenho docente, é preciso trazer para o primeiro plano, no processo de recrutamento, a componente da pedagogia do ensino superior, ou seja, “de ciência a ensinar e aprender e de ciência sobre o ensino e o aprender” (Esteves, 2008, p. 103).

Por outro lado, e tal como resulta das perspectivas dos docentes inquiridos, é mister que uma atenção especial seja direccionada aos docentes em exercício de funções, mediante a elaboração e a

implementação de uma política de qualificação docente que (i) concilie as opções individuais de formação avançada com as necessidades de provimento da academia de professores altamente habilitados em diferentes áreas científicas, (ii) promova a formação pedagógica dos docentes, tendo em devida conta as exigências e especificidades da pedagogia no ensino superior, e (iii) integre, na programação das actividades universitárias, a realização de incitativas e eventos que contribuam para uma actualização permanente do seu corpo docente.

2.9. c) A participação e o envolvimento da comunidade académica

Os dados de perspectiva resultantes das respostas aos inquéritos por questionário junto dos alunos e docentes evidenciam que a democratização da vida académica, mormente nas perspectivas de deliberação ou tomada de decisões, de organização e gestão dos assuntos que dizem respeito aos docentes e alunos, é ainda uma realidade relativamente pouco pujante. Com efeito, existe a constatação generalizada de que, em diversos aspectos, é pouco satisfatório o envolvimento dos docentes e alunos no processo curricular e, em geral, nas actividades académicas.

No caso dos docentes inquiridos, os itens, em que o grau de participação ou de envolvimento dos docentes é objecto de apreciações menos positivas são os seguintes: avaliação do desempenho docente (44% de percepções positivas); concepção das políticas e estratégias de formação (47%); definição das ofertas formativas/criação de cursos - (50%); avaliação dos currículos implementados (50%); definição das orientações e directivas curriculares para a implementação dos cursos (56%); avaliação das unidades curriculares (58%); avaliação do curso (61%); elaboração dos projectos curriculares dos cursos (67%);

Os itens de valoração mais positiva são os que se prendem, directamente, com a assunção das responsabilidades correntes do docente, a saber: elaboração dos projectos didácticos/planos de aulas (89%); implementação das opções curriculares (83%); avaliação das aprendizagens dos alunos (83%).

Os alunos da Uni-CV têm uma apreciação negativa do grau de seu envolvimento no processo curricular, salvo no que respeita à divulgação, no seu seio, dos planos curriculares dos cursos, actividade assinalada como tendo sido efectuada por 69% dos inquiridos. Conforme evidenciam os dados do inquérito aos alunos, a maioria dos respondentes refere que não é feita a auscultação dos alunos sobre os programas (54%); que não é dada a possibilidade aos alunos de sugerir alterações aos programas (82%); que não são envolvidos na resolução de problemas do curso (70%); que não são auscultação sobre desempenho docente (74%). Ora, a generalização do envolvimento dos alunos nestas actividades, com a excepção da última, está ao alcance dos professores e, no último caso, não implica o dispêndio de recursos significativos. Conforme os dados evidenciam e as análises teóricas defendem, é essa a via a trilhar para que se possa corporizar o discurso da centralidade da aprendizagem e da formação no

estudante (formando), enquanto centro de gravidade de qualquer projecto credível de educação/formação (Esteves, 2008; Trindade, 2010).

É certo que as evidências de que os alunos pretendem ter um maior envolvimento na vida da Universidade configuram um aparente paradoxo, à luz da constatação de que os mesmos não conseguiram pôr sequer a funcionar adequadamente a sua Associação Académica, cujo desempenho, com vista à resolução dos problemas que afectam os estudantes, é considerado negativo por parte de 89% dos estudantes inquiridos. Porém, é de se questionar se foram criadas as condições institucionais, logísticas e psicológicas para que a própria Associação Académica possa erigir-se em parceira efectiva no processo de desenvolvimento da universidade pública.

Em todo o caso, a reivindicação implícita de um maior envolvimento dos dois corpos da academia deve, na nossa perspectiva, levar as lideranças da Universidade, a diversos níveis, a promover um diálogo em profundidade com os docentes e alunos no sentido da identificação das várias possibilidades de maximização da sua participação na vida académica, em geral, e no processo curricular, em particular, incluindo as que decorrem da integração dos docentes e estudantes nos órgãos da Uni-CV, nos termos dos Estatutos e dos regulamentos.

Com efeito, dados os papéis centrais dos docentes e dos estudantes no processo de realização das opções académicas e curriculares, a promoção, sem paternalismos, de uma efectiva participação dos mesmos nos assuntos que, directa ou indirectamente, lhes dizem respeito é *conditio sine qua non* para a consecução do desiderato da construção da excelência académica.

2.9. d) O planeamento e a avaliação

A falta de um planeamento com carácter sistémico, estratégico e sistemático, a ausência de mecanismos eficazes de monitorização e acompanhamento dos processos de implementação das decisões e dos currículos, assim como de um sistema adequado de avaliação interna, incluindo a avaliação de desempenho docente, constituem lacunas que não permitem a maximização do aproveitamento do potencial de recursos humanos e outros disponíveis para o desenvolvimento da universidade pública, tendo em conta, nomeadamente, os princípios da eficiência e da eficácia, da qualidade e da excelência.

Ora, estes aspectos são de importância tal para a construção de uma verdadeira universidade que devem, na nossa perspectiva, ser objecto de atenção prioritária. Com efeito, um dos aspectos que caracterizam, particularmente, uma Universidade é a sua capacidade de “ponderação em profundidade”, numa perspectiva que não se limita à consideração das emergências do momento (Menogue (1981, p.5), ou, dito de outro modo, de “pensar o longo prazo e agir em função dele” (Santos (1994, p.189).

Por outro lado, a necessidade de a Universidade erigir um sistema coerente e credível de avaliação dos seus processos de tomada de decisões e da respectiva implementação é uma condição necessária para

maximizar a qualidade do seu despenho, preparando-se para enfrentar a avaliação externa, que tende a ser imposta às universidades segundo as lógicas da mercadorização dos “produtos” académicos e de uma pretendida excelência académica aferida segundo critérios de accountability que não levam em devida consideração a especificidade da instituição universitária (Magalhães, 2004, Santos, 1994; 2008).

Concluindo:

Com base na interpretação dos resultados dos estudos empíricos levados a efeito, resultam consolidadas as evidências que permitem elucidar o problema de investigação. Com efeito, apesar de ainda só contar com cinco anos de existência, e não obstante as fragilidades e insuficiências persistentes, a Uni-CV tem procurado e logrado, com razoável grau de sucesso, cumprir a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável do país, através de uma gama diversificada de ofertas formativas a diversos níveis, desde os cursos de graduação, tendencialmente regulares, aos de pós-graduação, passando pelos cursos superiores profissionalizantes, frequentados, no ano lectivo 2010/2011, por 4.090 estudantes.

Por outro lado, e como assinalaremos nas Conclusões Finais, as análises interpretativas dos estudos empíricos apontam no sentido de que o presente trabalho de investigação logrou alcançar os objectivos preconizados, ao elucidar os aspectos cruciais que caracterizam a génese e a evolução do ensino superior público, em particular, da Universidade de Cabo Verde, destacando as concepções e práticas de desenvolvimento curricular, bem como os seus resultados e tendências de evolução.

Se bem que os relevantes resultados registados no desempenho da função de ensino ou de formação não tenham sido ainda acompanhados pelo desenvolvimento, a um nível considerado satisfatório, das actividades investigação, divulgação científica e extensão, os avanços patenteados pelos estudos empíricos põem em relevo o facto de que a Uni-CV encontra-se empenhada na promoção do conhecimento e da alta cultura, sua função essencial, sem olvidar as necessidades de formação de curta duração, em ordem à satisfação de demandas de curto prazo da sociedade e do mercado (Santos, 1994).

Não se compaginando com a sua missão erigir-se numa “torre de marfim”, a Uni-CV tem vindo, assim, a empenhar-se na afirmação da sua especificidade institucional, ou seja, no desempenho das suas funções essenciais ou simbólicas, sem se isolar da sociedade, tendo logrado, para o efeito, a mobilização de forças ou alianças internas e externas (Santos, 1994), designadamente de entidades públicas e privadas nacionais e de instituições estrangeiras, designadamente universidades.

Esta postura da Uni-CV traduz, outrossim, o entendimento de que a Universidade deve engajar-se na realização do projecto nacional de desenvolvimento (Pires, 2007), sem que esse envolvimento signifique a diluição progressiva da instituição no seio da sociedade (Santos (1994).

Se se atentar na distribuição geográfica dos cursos de estudos superiores profissionalizantes, que já vêm sendo ministrados nas ilhas de Santo Antão e do Fogo, para além das de Santiago e de S. Vicente,

onde estão sediadas as Unidades Orgânicas, graças a parcerias com instituições locais de formação, empresas, ministérios e Câmaras Municipais, denota-se que, paulatinamente, se vai configurando o modelo de universidade em rede, preconizado no Documento de Estratégia da Comissão Instaladora (2005) e nos Estatutos da Uni-CV (2006), e defendido, nomeadamente, por Tolentino (2006).

Os resultados positivos, alcançados pela Uni-CV no cumprimento da sua missão, devem-se ao esforço continuado no sentido da criação das condições para o aprimoramento do desempenho da academia, de que são expressões elucidativas: (i) a definição das normas de organização, funcionamento e gestão da Universidade; (ii) a implementação e o funcionamento de parte dos órgãos universitários, a nível central e das unidades orgânicas; (iii) a fundamentação das opções e orientações estruturantes para o desenvolvimento curricular e a promoção da excelência académica; (iv) a atenção dispensada aos processos de deliberação curricular, designadamente em termos de concepção e diversificação das ofertas formativas e de configuração ou reconfiguração dos currículos dos cursos, em ordem à observância da missão e dos valores estatutários; (v) a melhoria progressiva do grau de qualificação do corpo docente, mediante o recrutamento dos candidatos a docentes mais habilitados; (vi) a criação de condições e meios logísticos indispensáveis ao processo de aprendizagem dos seus estudantes; (vii) o empenhamento dos docentes, alunos e outros intervenientes no desenvolvimento das actividades académicas e, em particular, no processo de implementação das opções e orientações curriculares.

De acordo com os resultados empíricos deste estudo e das análises teóricas referidas, existem expectativas alargadas quanto à necessidade de a Uni-CV dar, no futuro, um salto qualitativo no desempenho da sua missão, em prol da almejada excelência universitária, que os respectivos Estatutos propugnam, desde que se empenhe na superação de um conjunto de fraquezas e insuficiências identificadas ao longo desta investigação, designadamente: (i) o ainda incipiente desenvolvimento da investigação científica e a fraca interligação entre esta e as funções de ensino e extensão; (ii) o não funcionamento dos órgãos universitários incumbidos do desempenho de funções de natureza estratégica (Conselho de Estratégia e Governo), da promoção e avaliação da qualidade (Conselho para a Qualidade) e do aprimoramento científico das actividades académicas (Conselhos Científicos); (iii) o deficiente funcionamento de algumas estruturas particularmente vocacionadas para a gestão e o acompanhamento do processo de realização dos currículos a nível das unidades orgânicas (Conselhos Pedagógicos e Comissões de Coordenação dos Cursos); (iv) as insuficiências ao nível da qualificação científica e pedagógica do pessoal docente; (v) os défices ainda persistentes no processo de democratização da vida académica, designadamente ao nível do envolvimento efectivo e sistemático dos docentes e alunos no processo curricular e, em geral, nas actividades académicas; (vi) o considerável desfasamento existente entre as opções de política educativa e curriculares constantes dos documentos oficiais e a sua implementação na prática; (vii) a fragilidade institucional existente nos domínios do planeamento e da avaliação da actividade da Uni-CV nas suas diversas dimensões; (x) a inexistência de mecanismos

institucionalizados de acompanhamento e seguimento dos diplomados no mercado de trabalho, em ordem à identificação de eventuais necessidades de ajustamento dos currículos dos cursos e ou de actualização do perfil desses diplomados, possivelmente em parceria com as entidades empregadoras dos mesmos.

Estes condicionalismos devem ser apreciados no contexto de uma Universidade que conta apenas cinco anos de existência, ainda que, na nossa perspectiva, a juventude da instituição não justifica plenamente a persistência de algumas das lacunas assinaladas, tanto mais que a universidade pública surge no seguimento de uma experiência de quase três décadas de ensino superior público em Cabo Verde, cujas ilações positivas e negativas devem fundamentar políticas e práxis orientadas para a elevação progressiva e sustentável do seu desempenho académico.

Não obstante as insuficiências registadas no percurso da Uni-CV, os estudos empíricos empreendidos convergem no sentido de que a Universidade tem correspondido satisfatoriamente à sua missão, quer pela adequação das concepções curriculares adoptadas, quer pela tradução das mesmas numa diversidade de práxis académicas que, no essencial, correspondem às exigências e expectativas actuais de desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana.

CONCLUSÕES FINAIS

Com a proclamação da Independência de Cabo Verde, em 1975, e em ruptura com o ensino herdado do período colonial, que era “altamente selectivo, discriminatório, inadaptado às necessidades do país e aos interesses das populações” (Pereira, 1985, p. 33), um dos primeiros actos políticos do novo Estado consistiu na aprovação de um Programa do Governo, do qual constavam, entre os objectivos da política educacional a ser seguida, “preparar a reforma do ensino e adoptar novos programas de estudos, de acordo com a nossa realidade e as nossas necessidades (...), organizar cursos de capacitação dos professores primários e liceais” e “recrutar professores qualificados para os liceus e escolas técnicas, a fim de elevar o nível dos conhecimentos ministrados”²⁷.

Estavam, assim, lançadas as primeiras linhas de rumo de uma política educativa e curricular que seriam objecto de um processo continuado de aprimoramento, a todos os níveis, incluindo o ensino superior que, do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, criado em 1979, à emergência Universidade Pública, em 2006, conhece uma evolução extraordinária, que se expressa tanto em termos de aumento crescente da capacidade autóctone de formação de quadros superiores, cujo número ultrapassa, desde o ano lectivo 2001/2002, o de estudantes em formação no estrangeiro, como no que concerne à qualidade da formação ministrada, em termos de relevância, pertinência social e adequação às necessidades de desenvolvimento do país.

O próprio facto de a Uni-CV ser objecto desta investigação científica, incidindo particularmente no domínio do currículo, que, apesar da sua reconhecida relevância e centralidade em todos os níveis educativos, tem estado, até há poucos anos, praticamente ausente nas pesquisas realizadas sobre o ensino superior no plano internacional, é indicador da evolução entretanto registada no panorama educacional cabo-verdiano, em especial, a nível do denominado ensino terciário.

Ora bem: uma vez realizados os estudos teóricos e empíricos sobre as Concepções, Tendências e Práxis de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde, tendo por objecto de Estudo de Caso a Uni-CV, que conclusões podem ser destacadas, quer em termos de resposta ao problema de investigação, quer no que concerne à consecução dos objectivos de investigação definidos?

O problema de investigação, que consistiu em saber “de que modo a Uni-CV, no âmbito das políticas nacionais de educação e formação e no quadro da evolução do ensino superior público em Cabo Verde, implementa a sua missão, traduzindo-a em propostas curriculares fundamentadas e condizentes com as necessidades de desenvolvimento do país”, foi já objecto de resposta fundamentada, com base na análise interpretativa dos resultados dos estudos empíricos e, designadamente, na triangulação das diversas fontes de dados, tal como se referiu no capítulo anterior:

²⁷ Programa de Governo (1975). Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde, pp. 17-18).

a Uni-CV tem logrado cumprir, com razoável grau de sucesso, a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável do país, através, sobretudo, de uma gama diversificada de actividades formativas, que abarcam diversas áreas de conhecimento e os vários níveis de qualificação, desde os cursos de graduação aos de pós-graduação, passando pelos cursos superiores profissionalizantes, frequentados, no ano lectivo 2010/2011, por 4.090 estudantes, em diversas áreas de interesse considerado pertinente.

A resposta ao problema de investigação encerra, entretanto, várias questões que decorrem do próprio facto de que, no actual contexto, o grau de sucesso no cumprimento da missão conferida à Uni-CV é tido por satisfatório, o que equivale a considerar que ainda não atinge (nem, de resto, podia atingir) o nível de excelência propugnado no diploma fundacional da Universidade. Com efeito, todos os dados empíricos analisados, em particular os de perspectiva, apontam para a existência, nos diversos planos da organização e do funcionamento da instituição, de oportunidades de melhoria que devem ser objecto de atenção e esforços perseverantes, nos próximos anos, no sentido da construção da almejada excelência académica.

Assim, a necessidade imperiosa do funcionamento efectivo de órgãos universitários com funções relevantes no processo de aprimoramento da qualidade e do nível científico das actividades académicas e curriculares, de entre os quais se destacam o Conselho Científico, o Conselho da Qualidade, os Conselhos Pedagógicos e as Comissões de Coordenação dos Cursos, a par da melhoria da qualificação científica e pedagógica do corpo docente; o imperativo da invocação para o primeiro plano da agenda universitária da investigação científica, de modo a que, através da produção do conhecimento, se possa elevar a performance das actividades de ensino e de extensão universitária; o reforço da centralidade dos estudantes no processo da sua aprendizagem, assim como das condições pedagógicas para que esta aprendizagem seja cada vez mais reflexiva, significativa e orientada para o desenvolvimento de competências; a melhoria das condições institucionais, nomeadamente os processos de gestão, monitorização e avaliação, que contribuam para redução do grau de desfasamento existente entre as opções de política formativa e curricular definidas e a sua cabal implementação; a maximização do envolvimento dos docentes e dos estudantes na vida universitária, em geral, e nos processos de desenvolvimento curricular, em particular – tais são as principais direcções da acção a serem empreendidas em ordem a que a Universidade possa, de forma sustentada, assegurar a excelência académica e, conseqüentemente, elevar o nível de cumprimento da sua missão.

De entre as lacunas que condicionam o cumprimento da missão da Uni-CV, destaca-se o problema da insipiência da investigação científica, que se verifica de forma esporádica e pontual e tem escassa ligação com as actividades de ensino. Na verdade, sem uma investigação aprofundada da realidade nacional e das necessidades prioritárias de formação para o desenvolvimento sustentável do país, todo o processo de definição das ofertas formativas corre o risco de não ser cientificamente

fundamentado, mas sim induzido por intuições, perspectivas ou referências marcadas pela subjectividade, por algum excesso de voluntarismo ou até mesmo por um certo seguidismo em relação aos discursos, às lógicas e às prioridades do campo político.

Por outro lado, é a investigação que, ao propiciar o aprofundamento do estudo da realidade, especialmente da realidade nacional, permite nutrir o ensino de conhecimento novo, contribuindo para que a vida académica deixe de reproduzir apenas o saber teórico produzido noutros contextos para se orientar, igualmente, no sentido da preparação dos quadros para intervirem de forma criativa e inovadora nessa mesma realidade. Acresce ainda que, ao não investigar-se o modo como os diplomados do ensino superior (em particular, da Universidade Pública) se inserem na vida activa, não se obtêm evidências susceptíveis de contribuir para o aprimoramento dos currículos, metodologias e, em geral, dos processos de formação, no interior da Uni-CV, bem como para a concepção de adequados programas de extensão universitária. Daí que se deva concluir que a assunção efectiva da investigação científica como uma função essencial da Universidade constitui uma condição *sine qua non* para que a Uni-CV possa dar um salto qualitativo no cumprimento da sua missão, nomeadamente no que concerne à elevação do nível de fundamentação das suas propostas de formação para que possam traduzir o mais cabalmente possível as necessidades de desenvolvimento.

No que concerne aos objectivos preconizados para esta investigação, cabe referir que todos foram alcançados, quer no plano teórico, quer no âmbito dos estudos empíricos

No plano teórico, ao proceder-se à análise das concepções, tendências e práticas actuais de desenvolvimento curricular, o estudo permitiu cartografar e compreender a diversidade de conceptualizações do currículo e do desenvolvimento curricular, as características mais marcantes das teorias curriculares que se têm sucedido no campo dos estudos curriculares, durante cerca de um século, com particular destaque para a teoria tecnicista e para as teorias críticas, que disputam a hegemonia no sector da educação, tanto no plano da definição das políticas educativas e curriculares como no da sua operacionalização, evidenciando, do mesmo passo, a diversidade de interesses e perspectivas que atravessam o desenvolvimento curricular, em função das concepções dominantes sobre a sociedade e a educação, que, cada vez mais, tendem a uniformizar-se, num processo de crescente internacionalização da educação e do currículo.

Ainda no plano teórico/epistemológico, foi possível analisar-se a evolução do conceito de Universidade e da problemática do conhecimento e do currículo no ensino superior. Além de elucidar a especificidade institucional da Universidade, no âmbito do ensino superior, fortemente marcada pelas funções de investigação ou de criação do conhecimento e da difusão da alta cultura, o estudo permitiu elucidar que, nos diferentes contextos, a instituição tem afirmado a centralidade do conhecimento e do currículo no desempenho da sua missão e funções, a despeito da diversidade de perspectivas com que

estas últimas têm sido encaradas, reflectindo-se, nomeadamente, no tipo de relacionamento entre o Poder (público e económico) e as instituições de ensino superior.

Assim, no contexto actual, fortemente marcado pelas tendências de globalização hegemónica da economia, com repercussões nas políticas educacionais, as pressões no sentido da rendição da Universidade ao mercado, da sua empresarialização e da mercadorização dos produtos académicos, designadamente através do condicionamento dos financiamentos e da imposição de regras de avaliação impregnadas da lógica da *accountability*, o estudo patenteou as crises de legitimidade, hegemonia e identidade, a par da financeira, com que se têm defrontado as universidades dos tempos actuais, desafiando-as a buscar formas inovadoras de corresponder aos desafios inerentes aos novos paradigmas da sua ligação com a sociedade, o Estado e o mercado, sem prejuízo da sua especificidade institucional e, por conseguinte, das suas funções essenciais ou simbólicas.

Por outro lado, o estudo teórico evidenciou a relevância da pedagogia no contexto universitário, uma questão que, tendo sido, ao longo dos tempos, bastante negligenciada, tende a ser assumida, gradualmente, como uma das dimensões incontornáveis da profissionalidade docente e uma premissa necessária à promoção da qualidade da formação no ensino superior. Daí que, no âmbito da qualificação do docente universitário, se defenda a necessidade de se aliar ao grau académico uma componente de formação pedagógica, ciente de que, deste modo, se promoverão as condições para que se logre, no contexto do ensino universitário, uma aprendizagem cada vez mais significativa, tendo em devida conta o princípio da centralidade dos alunos no processo da sua formação e do seu sucesso académico.

Focalizando-se nos objectivos dos estudos empíricos, cumpre assinalar que os mesmos foram plenamente alcançados. Assim,

a) Ficaram, em geral, bem patentes, particularmente no capítulo IV, os avanços no processo de reestruturação do sistema educativo no período pós-Independência, com base nos princípios e orientações basilares da política educativa e curricular, como o alargamento progressivo dos níveis de escolaridade, a qualificação dos docentes, o reforço da ligação da educação com a realidade nacional e a melhoria da qualidade da educação.

b) O estudo permitiu compreender que a génese e a evolução do ensino superior público em Cabo Verde até à criação da Uni-CV traduziram a necessidade de o país fazer face às necessidades de desenvolvimento em diversos domínios (Ensino, Engenharias e Ciências do Mar, Gestão e Contabilidade, Agronomia e Administração Pública), considerados prioritários, mediante a criação paulatina de uma capacidade autóctone de formação de quadros superiores, com o envolvimento de parcerias externas, especialmente portuguesas. A prioridade dada à formação de professores, num primeiro momento, é expressão de uma visão estratégica e sistémica, que toma em devida consideração a necessidade de o sistema nacional de educação se desenvolver de forma sustentável,

tendo em conta a correlação entre os diversos níveis de educação ou ensino. Se o currículo era encarado numa perspectiva redutora, essencialmente como plano de formação, e numa lógica centralizadora, nem por isso deixou de traduzir orientações de natureza progressista e emancipatória e de conciliar a ligação do conhecimento universal com a ligação à prática e à realidade nacional.

c) O estudo permitiu compreender que as opções e os processos que caracterizaram a génese e a estruturação da Universidade de Cabo Verde traduzem uma visão política suportada em estudos e avaliações da experiência do ensino superior público cabo-verdiano, efectuados por personalidades idóneas do campo académico, além dos trabalhos da Comissão Instaladora da Universidade.

Esta simbiose entre o campo académico e o campo político permitiu traduzir no documento funcional da Uni-CV uma visão de Universidade que, para além da consagração de opções relativamente consensuais no plano internacional, corresponde à realidade e aos desafios de desenvolvimento do país-arquipélago. Assim, de entre as opções estruturantes da Uni-CV destacam-se: a concepção de uma instituição universitária de carácter unitário que integra o potencial dos institutos públicos, mediante uma transição faseada; a opção pelo modelo de universidade em rede, que consiste no estabelecimento de âncoras (infra-estruturas básicas) nalgumas ilhas, a par da configuração de uma rede de parcerias institucionais e da adopção de tecnologias educativas e outros mecanismos que propiciem o acesso dos estudantes das diferentes ilhas e da diáspora; a interligação das funções de investigação, ensino e extensão, procurando conciliar a promoção do conhecimento de ponta e da alta cultura, através dos cursos de graduação e de pós-graduação, com cursos superiores de curta duração que correspondam a necessidades de integração a curto prazo no mercado de trabalho.

d) O estudo não só permitiu analisar as opções de política formativa e curricular da Uni-CV mas também compreender o modo como esta tem desenvolvido as suas actividades académicas em ordem ao cumprimento da sua missão, evidenciando que, na consecução do desiderato da excelência académica, as maiores dificuldades não residem, primordialmente, na capacidade de formulação das opções e decisões mas, sobretudo, no processo de implementação ou realização cabal das mesmas, como, de resto, foi atrás referido.

Ao contribuir para uma melhor compreensão das concepções sobre o currículo e o ensino superior, tanto numa perspectiva diacrónica como numa perspectiva actualista, fica, assim, bem patente, na perspectiva do autor, a contribuição desta Tese no plano epistemológico e conceptual e ao nível prático ou empírico.

Da correlação e intersecção dos estudos teóricos e empíricos que consubstanciam esta Tese, ciente do muito que ficou por se dizer e reiterando que outras poderão ser as interpretações e conclusões que os dados apresentados permitem formular, podemos apresentar ainda, as conclusões que se seguem, à laia de teses finais, com as quais encerramos este trabalho:

1. O micro-mundo insular cabo-verdiano, apesar da sua integração periférica no contexto internacional e de ainda acompanhar, com grandes limitações, os debates científicos e académicos que têm lugar nos fóruns e publicações especializados sobre a educação e o currículo, não está de todo imune às concepções, opções e tendências que, nos mesmos domínios, atravessam o *hiper-mundo* de hoje, influenciando as políticas educacionais, as opções e as práticas curriculares, nos diversos países e regiões e a diversos níveis, ainda que sejam evidentes os efeitos retardados dessa influência no arquipélago, com repercussões que, de forma aparentemente paradoxal, considero não serem necessária e ou exclusivamente negativas.

Com efeito, e embora defendamos uma maior integração do país nas redes internacionais de investigação e excelência científica e tecnológica, como, de resto, propugnam os Estatutos da Uni-CV, consideramos que, para um país pequeno e prenhe de fragilidades estruturais, algum distanciamento crítico se impõe em relação à adopção de certas opções de política educativa e curricular que emanam dos fóruns internacionais, independentemente do seu carácter inovador ou mesmo da sua possível consistência científica e técnica, comprovada em outros contextos.

De facto, e abstraindo-nos de considerações e interesses conjunturais de índole política, ideológica e económica e ou de algum modismo ou seguidismo que, por vezes, marcam o alinhamento de países, instituições e agentes educativos com certos discursos, normas e opções de política educativa e curricular, o distanciamento crítico proposto, no sentido de uma ponderação crítica, afigura-se susceptível de propiciar a análise aprofundada da aplicabilidade das medidas reputadas por adequadas noutros contextos, tendo em devida consideração os condicionalismos nacionais e bem assim as vantagens e os inconvenientes advenientes da sua implementação.

2. Sendo certo que a competitividade das nações é, hoje, largamente tributária da qualificação dos seus “recursos humanos”, não será menos verdade que a excelência académica não pode ser orientada apenas por interesses imediatistas do mercado. O mero facto de falirem empresas com forte substrato tecnológico e de entrarem em colapso economias regidas pelas lógicas do mercado deve alertar a Academia a perscrutar o mundo, com olhares próprios, através de uma investigação que propicie uma visão de longo prazo e que, sem ignorar o curto prazo, seja capaz de fornecer *inputs* ao desenvolvimento sustentável. Com efeito, uma das formas de instrumentalização da Universidade, ao serviço das emergências do mercado, consiste na rendição da instituição às pressões imediatistas deste, com a oferta de utilidades de curto o prazo que poderão traduzir-se em inutilidades a médio prazo.

São ilustrativos das tendências curriculares em voga, no contexto actual, os discursos focalizados, *verbi gratia*, no encurtamento dos períodos de licenciatura, em nome da necessidade de incorporação precoce de diplomados no mercado de trabalho, na abordagem curricular por competências, no estabelecimento das metas de aprendizagem e no conceito de educação e formação ao longo da vida, etc., opções que encerram ou podem apresentar não poucas virtualidades, mas que

nem sempre reúnem consenso no campo académico acerca do seu sentido e implicações, convindo, assim, que a sua incorporação nos curricula seja rodeada das necessárias cautelas para que não redundem numa “confusão” curricular que, prenhe de equívocos, é susceptível de provocar efeitos contraproducentes.

3. No que se refere, especificamente, à Universidade dos tempos actuais, esta não pode assumir-se como um local de isolamento claustrofóbico, ao estilo da torre de marfim, como metaforicamente chegou a ser caracterizada, nem, em extremo oposto, transformar-se em mais uma empresa, em que os produtos académicos (ensino, investigação, etc.) se apresentem como mais uma espécie de mercadorias vendáveis no mercado.

Embora nem sempre a virtude esteja no meio-termo, defendemos que, no actual contexto, uma das vias para a Universidade conciliar o desempenho das suas funções essenciais ou simbólicas, com as funções secundárias, materiais ou utilitárias, sem perder a sua especificidade institucional, consiste em negociar, preferencialmente por sua iniciativa, formas de colaboração e parceria com o Estado e as empresas, nomeadamente para a concepção e realização de ofertas formativas, projectos de investigação, estudos e assessoria que correspondam a necessidades de curto prazo dessas entidades.

4. Se é verdade que o currículo não pode ser encarado apenas na sua dimensão instituída e, ciente da importância decisiva da dimensão instituinte, esta tende a ser objecto de forte controlo, através de apertados mecanismos de seguimento e avaliação, instituídos pela administração educativa, de modo a eliminar a *décalage* entre as prescrições curriculares definidas de forma centralizada e a sua observância no quotidiano escolar, nem por isso se nos afigura que constitua uma inevitabilidade a prevalência absoluta da lógica *teyleriana* no processo curricular.

A existência de um espaço de deliberação e recriação do currículo, quer ao nível dos projectos educativos e curriculares de escola, quer ao nível da planificação didáctica dos docentes, individualmente ou em grupo, torna possível emprestar ao processo curricular e ao acto pedagógico um carácter inovador, reflexivo e emancipador. Importa que esse espaço de liberdade seja construído e aprofundado, mesmo em face de uma concepção curricular tendencialmente centralizadora. Tal será possível não propriamente por via da inobservância do currículo prescrito, mas indo para além dele, propiciando aos alunos, a um tempo, a consecução dos objectivos e metas de aprendizagem prescritos a nível macro sem prejuízo do desenvolvimento de aprendizagens significativas orientadas no sentido da sua realização individual e colectiva.

Acreditamos, com efeito, que, por essa via, será possível sedimentar experiências de descentralização curricular, ao nível das escolas, esbatendo-se ou atenuando-se, progressivamente, as clivagens entre os actores envolvidos no processo curricular, ao nível das instâncias centrais e das escolas, ou seja, entre a dimensão instituída e a dimensão instituinte do desenvolvimento curricular.

5. Algumas das conceptualizações do currículo, tidas como díspares ou mesmo antagónicas, só o são, na nossa opinião, numa perspectiva teórico-formal, desligada do processo de realização do currículo, no âmbito do qual se entrecruzam e se complementam diversos elementos conceptuais. A esta luz, pouco releva, *verbi gratia*, se o currículo é definido ora como um enunciado de prescrições ou conteúdos de aprendizagem, ora como um plano de acção pedagógica, um conjunto de práticas (ou práxis) educativas ou ainda como um projecto de formação, posto que, decididamente, o currículo é um *constructo social* em que se conjugam todas estas perspectivas de abordagem num processo dinâmico e não linear de transformação das intencionalidades educativas em perfis reais de formação, em contextos marcados pela diversidade, com as inerentes e diferenciadas lógicas de construção e reconstrução de significados, sentidos e identidades, que se expressam e se desenvolvem em torno do modo como se lida com o conhecimento.

6. Sem a pretensão de defender a uniformidade na teorização curricular, dada a diversidade de visões do mundo e da sociedade que se reflectem nas concepções sobre a educação e o currículo, afigura-se, porém, possível que, na perspectiva do reforço do campo de científico dos estudos curriculares, se promova uma maior convergência entre os autores, desde que os subsídios teóricos se alicercem em investigações aprofundadas sobre a realidade das escolas e, em particular, sobre o modo como os agentes educativos lêem, interpretam e realizam o currículo, posto que é, ao fim e ao cabo, no quotidiano das práxis educativas, marcado igualmente pela complexidade e pela diversidade, que se confirma a pertinência, a oportunidade e aplicabilidade dos discursos e concepções curriculares.

Dito de outro modo, se é sumamente importante compreender e denunciar as limitações e as perversões de uma abordagem do currículo numa perspectiva tecnicista, prescritiva, centralizadora e uniformizadora que, sendo inerente à lógica *tyleriana* ou tradicional, tende a reproduzir-se, nos tempos actuais, à escala global, no âmbito de um processo de internacionalização da educação marcado pelos ideais e propósitos neoliberais, não se afigura destituída de sentido a defesa de um espaço de aproximação curricular, a ser construído não apenas a nível dos fóruns académicos, mas também, e sobretudo, mediante o estreitamento da ligação entre o discurso e a prática, entre os teóricos e os práticos do currículo, ou seja, mediante uma actividade de investigação e extensão que permita aprofundar o modo como o currículo - não apenas o prescrito oficialmente, mas também o teorizado a nível do campo científico - é percebido, adoptado, adaptado, transformado, apropriado e, em suma, experienciado pelos docentes e alunos, no quotidiano das instituições escolares, conformado uma práxis educativa susceptível de propiciar o aprofundamento da reflexão teórica que, assim, produzirá retornos porventura mais positivos às escolas e aos professores.

Acreditamos ser esta uma das linhas de orientação de fundo que devem caracterizar o futuro da investigação sobre o currículo nos diversos níveis educativos, em particular no ensino superior, o qual, pelo seu lugar estratégico no sistema educativo, deve fornecer *inputs* à inovação dos paradigmas de

educação e formação, de modo a que correspondam aos imperativos do desenvolvimento e às expectativas de realização dos indivíduos e das sociedades em geral no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, R. (1996). A crise da universidade pública e o neoliberalismo. In *Princípios*”, Edição 41, MAI/JUN/JUL, 1996, pp. 62- 65.
- AFONSO, A.J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In AFONSO, A.J. e ESTEBAN, M.T. (orgs). *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-179).. São Paulo: Cortez Editora.
- AFONSO, A.J. (2005). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas contemporâneas* (3ª ed.).. Brasil: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. (2004). *Repensar os currículos na Universidade de Aveiro. Da reflexão à acção* (Em <http://Paço/ua.pt/documentos>).
- ALMEIDA, L.S. e FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- ALMEIDA, N. (2008). Reformas da Universidade; Breve histórico. In Almeida, N. e Santos, B. (2008). *A Universidade no século XXI, Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina
- ALVES, M.P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integradora*. Porto: Porto Editora.
- ALTHUSSER, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado* (2ª. ed.).. Rio de Janeiro: Graal.
- ANDRÉ, M. E. D.(2001). O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In A. D. Castro e Carvalho, A.P. (Org.), *Ensinar a Ensinar*. São Paulo.
- APPLE, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (2000a). Entrevista com Michael Apple. In C. A. Torres e outros (Org.), *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos* (pp. 35-51). Porto Alegre: Artes Médicas,
- APPLE, M. (1999a). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (1999b). *Poder, significado e identidade. Ensaaios de estudos educacionais e críticos*. Porto: Porto Editora.
- AUDIGIER, F. et TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). *Compétences et contenus. Les Curriculums en Questions*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- AZEVEDO, J. (2007). *Sistema Educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BALL, S.J. (2009). Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. In

Educação & Sociedade, 30 (106), 303-318 -. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso a 19 de Setembro de 2011.

- BALL, S. (1997). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- BANCO MUNDIAL (2010). *Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento económico na África subsariana*. Washington DC: Banco Mundial
- BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BATISTA, A.M.M. (2007). *Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões*. *Educação e Filosofia*, 21 (42), pp.169-192.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- BERMAN, M. (1982). *All That Is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*. New York: Simon and Schuster.
- BERNESTEIN, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. F. Young. (Ed.) *Knowledge an Control. New Directions for the Sociology of Education*. London (pp 47-69). London: Open University Set Book.
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- BLOOM, D. et al (2006). *Higher Education and Economic Development in Africa*. Harvard University.
- BOBBITT, J.F. (1918). *The Curriculum* (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOTOMÉ, S.P. (1996). Pesquisa alienada e Ensino alienante: o equívoco da extensão universitária. In *Vozes/ EDUFSCar/ EDUCS*, p.248. Petrópolis/ São Carlos/ Caxias do Sul.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C.(1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éd. de Minuit. (Trad. Portuguesa: A Reprodução. Vega, 1983).
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New: York: Basic Books, Inc., Publishers.
- BRITO, J.S. (2003). Transdisciplinaridade no ensino superior em Cabo Verde. *EccoS1* (5), , 95-113
- BROADFOOT, P. (1994). Les résultats de l'enseignement. In OCDE (Ed.), *Évaluer l'enseignement: De l'utilité des indicateurs internationaux* (pp. 260-286). Paris: OCDE.

- BUARQUE, C. (2003). *A universidade numa encruzilhada*. Edição do Ministério da Educação e da Representação da UNESCO no Brasil
- CABRAL, A. (1974a). *Guiné-Bissau. Nação africana forjada na luta*. Lisboa: Publicações Nova Aurora.
- CABRAL, A. (1974b). *P.A.I.G.C. Unidade e Luta*. Lisboa: Publicações Nova Aurora.
- CABRAL, A. (1979). *Análise de alguns tipos de resistência*: Bolama: Imprensa Nacional.
- CABRERA, T.S.C. (2004). El curriculum. Su conceptualización. In *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 9, No. 2 2004. La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, pp. 3-18.
- CARDOSO, S.M.C.F (2007). *O dualismo cultural: os luso-cabo-verdianos entre a escola a família e a comunidade (estudo de caso)*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- CERQUEIRA, DT (2003). Em busca de uma definição de extensão universitária no Brasil: conceito, limites e características. Extensão em Rede. In *Revista de Extensão do sistema ACADE*.
- CHAUÍ, M. S. (1999). A universidade em ruínas, In H. Trindade (Org.), *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 211-222.
- COHEN, L. e MANION, L. (1994). *Research methods in education* (4 ed). London: Routledge.
- COSTA, J. A (1991), *Gestão Escolar - Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora.
- CRESPO, V.(1993). *Uma universidade para os anos 2000. O Ensino Superior numa perspectiva de futuro*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- CRESWELL, J.W. (2007). *Projecto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto (2ª edição)*. Porto Alegre: Artmed.
- CUNHA, M.I. (2003). *Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários*. In: MASETTO, M. (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2003, pp. 27-38.
- DALE, R. (1986). Perspectives on Policy-Making. In: E 333 Policy-Making in Education, Milton Keynes: The Open University, pp. 43-103.
- DE ANDRADE, C. J. (1998). A contribuição de Habermas para a Hermenêutica Jurídica. In *Revista de Estudos Jurídicos da UNESP*. Franca: ano 3, nº 6, pp. 109-124. jul-dez. 1998.
- DELORS, J. (1996). *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle Paris: UNESCO, Éditions Odile Jacob.

- DE KETELE, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves, & E.A. Machado (org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V. N. Famalicão: De Facto.
- DE KETELE, J. M; ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DERRIDA, J. (2003). *A Universidade sem Condição*. Coimbra, Angelus Novus, 2003.
- DERRIDA, J. (1979). *Escritura e a diferença*, São Paulo : Perspectiva.
- DEWEY, J. (1902) *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água. Trad. de "The School and Society" (1899) e "The Child and the Curriculum" (1902).
- DIOUF, M. (1994). Liberté intellectuelle et démocratie: Les intellectuels dans la transition démocratique. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (orgs.), *Liberté académique en Afrique*. Dakar: Couseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304 Dakar, Senegal, pp. 359-382
- D'IRSAY, S. (1993). *Histoire des universités françaises et étrangères*. Tomos I e II. Paris: Auguste Picard.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Almedina. Pp
- DOLL, R.C. (1992). *Curriculum Improvement – decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- DUARTE, J.B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. In *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 113-132.
- ELMORE, R. e SYKES, G. (1992). Curriculum Policy. In JACSON, P. *Conceptions of curriculum and curriculum specialists*. New York: Holt, Reinhard e Winston.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (3rd.ed.)*. New York: Macmillan.
- ESTEVES, M. (2008). Para a excelência pedagógica no ensino superior. In *Revista de Ciências da Educação*, nº 7 – Sete/Dez.08, Sísifo, pp. 101-109
- ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (orgs.) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, M.R, (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, P. (2010). Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora
- FERRAZ, M.J. e outros (1994). Avaliação criterial/Avaliação normativa". In *Pensar*

- avaliação, melhorar a aprendizagem/II.E, Lisboa: II.E, 1994.*
- FLORES, M. A.(2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. In *Perspectiva* 21 (2), 301-412.
- FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único, in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FOX, D. (1997). *El proceso de investigación educativa*. Pamplona: EUNSA
- FULAN, m (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- GAGNE, R. M. (1982). Learning from the top down and the bottom up. In *Florida Journal of Educational Research*, 24, 1-10.
- GAGO, J.M. (1993). Elogio da superioridade: uma ideia de universidade. In *Colóquio/Educação e Sociedade*, Lisboa, n. 3, p. 67-110, 1993.
- GAL, R. (2000). *História da educação*. Lisboa: Veja Editora, 4ª edição.
- GANDIN, D. (2001). A Posição do Planeamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. In *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.
- GANDIN, L. A. et al. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. In *Currículo sem fronteiras*, v. 2, n. 1, pp. 5-14, Jan/Jun 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- GARDNER, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In GIFFORD, B. and O'CONNOR, M. C. (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction*. (pp. 77-120). Boston: Kluwer.
- GASPAR, M.I. e ROLDÃO, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GASSET, O. (1982). *Mission de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GATTI, B.A. (2005). Pesquisa, educação e Pós-modernidade. Confrontos e Dilemas. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, pp. 595-608, set./dez.2005
- GENTLE, P. e BENCINI, R (2000). Construindo competências - Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. In *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Version française.
- GHIGLIONE, R; MATALON, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*: Oeiras: Celta.
- GIBBONS, M., LIMOGUES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOT and

- P. TROW, M. (1997). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- GIMENO, J. S. (1999). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- GIMENO, J. S. (1992). Diseño dei Curriculum, diseño de la enseñanza, el papel de los profesores. In GIMENO, J.S. & PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 224-264.
- GIMENO, J. S. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. S. y GÓMEZ, A.P. (1985). *La enseñanza; su teoria y su práctica*. Madrid: Akal editor, 1985, 3ª edición, pags.190-196.
- GIROUX, H. (2000). Entrevista com Henry Giroux. In TORRES, C. A. et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 115-135.
- GIROUX, H. A. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIROUX, H. A. (1995) Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In Silva, T.T (org), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 85-103.
- GLASER, R. (1990). Toward new models for assessment. In *International Journal of Educational Research*, 14, 5, 475-483.
- GOODLAD, J. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- GOODSON, I. F. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. F. (1995a). Da história das disciplinas ao mundo do ensino – Entrevista. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. pp. 121-126. Junho 2007.
- GOODSON, I. F. (1995b). *Currículo: teoria e história*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GONZÁLEZ, M. & ESCUDERO MUÑOZ, J. (1987). *Innovación educativa teorías y proceso de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GRAMSCI, A. (1971). *Selections from prison notebooks*. New York: International Publishers.
- HABERMAS, J.(1993). A ideia da Universidade. Processos de aprendizagem. In *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, pp. 35-66.
- JASPERS, K. (1965). *The Idea of University*. Londres: Peter Owen.
- JHONSON, M. J. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. In *Educational Theory*, 17 (2), 127-140.

- KANT, I. (1784). *Resposta à pergunta: Que é o iluminismo*. Trad. portuguesa de Artur Morão, disponível em http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf, consultado em 14.4.2010.
- KELLY, A. (1980). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: mas allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KIRK, G. (1986). *The core curriculum*. London: Hodder and Stoughton.
- KI-ZERBO, J. (1994) Revendiquer les libertés académiques, mais surtout les produire et les organiser. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (orgs.), *Liberté académique en Afrique*. Dakar: Couseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304 Dakar, Senegal, pp. 31-41
- KLIEBARD, H. (1977). Curriculum theory: give me a “for instance”. In *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 257-269.
- LANKSHEEAR, C. & KNOBEL, M. (2008). *Pesquisa Pedagógica. Do Projecto à Implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- LAWTON, D. (1996). *Beyond the National Curriculum*. London: Hoorder and Stoughton
- LAWTON, D. (1986). Cultural analysis and curriculum planning. In LAWTON, D. (ed), *School curriculum planning*. London: Hodder and Stoughton, 1986.
- LAVILLE, C & DIONNE, J. (1999). “*Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*”. Porto Alegre: Artmed.
- LEE, R.M. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- LEGENDRE, M. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur. In AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, F. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- LEITE, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. e RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In LEITE, C. (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora, pp. 29-43.
- LIMA, J.A. (2006). Ética na Investigação. In LIMA, J.A. e PACHECO, J.A. (orgs.) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.127-159). Porto: Porto Editora.

- LIMA, R. (2004). Para entender o pós-modernismo. In Revista Espaço Acadêmico, 04 /04, n. 35. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/035/35eraylima.htm>, consultado em 20-09-2011.
- LINS, D. (2005) Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. In *Educação e Sociedade*. v.26, n.93, Set./Dez. 2005, pp.1229-1256.
- LOPES, H.M.M (2010). *Reconfigurações Políticas, Económicas, Sociais, e Culturais e as Reformas Curriculares na Universidade Eduardo Mondlane*". Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Porto.
- LYOTARD, J.F. 2002. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MAASEN, P. (2008). The modernization of Higher education Governance in Europe. In CNE, *Políticas de Ensino Superior* Lisboa: CNE, pp.71-106.
- MAGALHÃES, A.M. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Distribuição: Dinalivro.
- MALATO, M.L. (2009). *A Academia de Platão e a Matriz das Academias Modernas*. In *Notandum 19*, jan-abr/2009, CEMOrOC-Feusp/ IJI-Universidade do Porto, pp. 5-15.
- MELO, M.C, SILVA, J., GOMES, A. e VIEIRA, F. (2000). Concepções de pedagogia universitária — uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, 13(2), pp. 125-156 - CEEP - Universidade do Minho
- MELLO, G.N (2002). *Políticas educativas como espaço de negociação de consensos, espaço científico e técnico, espaço de ação, espaço ético* – Disponível em <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/gulbenkianfinal.pdf>.
- MENOGUE, K. (1981). *O conceito de Universidade*. Editora Universidade de Brasília, Campus Universitário – Asa Norte, Brasília – Distrito federal. Tradução portuguesa do original “The concept of university, 1977.
- MOREIRA, A.F.B. (2009). Estudos do Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. In *Cadernos de Pesquisa*, v.39, nº 137, pp. 367-381, Maio/Agosto/2009.
- MOREIRA, A. F. B. (2005). *O processo curricular do ensino superior no contexto actual*. In I. P. A. Veiga & M. L. P. Naves (orgs.), *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara, S.P.: JM Editora, pp. 1-24.
- MOREIRA, A. F. B (2001). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 1, pp.35-49, Jan/Jun 2001 (<http://www.curriculosemfronteiras.org>).
- MOREIRA, A. F. B (1998). A crise da teoria crítica curricular. In COSTA, M. (org.), *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. São Paulo: DP & A Editora, pp.11-36.
- MOREIRA, A. F. B. e CUNHA, R.C.O. (2006). Identidade: uma presença na formação docente? In *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 4, Número 1, 2006. Edição da

- Associação Portuguesa de Estudos Curriculares, pp. 5-20. Braga: Livraria Minho.
- MOREIRA, A.F.B e SILVA, T. T. (1995). *Territórios Contestados - O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Editora Vozes, Brasil
- MORGADO, J.C. (2007). Globalização, Ensino Superior e Currículo. In PACHECO, J.A., MORGADO, J.C. & MOREIRA, A. F (Org.), *Globalização e (de)signalidades: desafios contemporâneos* (pp.61-72): Porto. Porto Editora.
- MORGADO, J.C (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORIN, Edgar (2002). *Educação e Complexidade: Os setes saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- MOTA, S.M. (2008). A Cooperação no domínio do Ensino Superior entre Portugal e Cabo Verde na transição do milénio: algumas achegas e contributos. In *Africana*, nº 28.
- MURPHY, P. (1995). Sources of inequity: understanding students' responses to assessment. In *Education: principles, policy & practice*, 2, 3, 249-270.
- NEAVE, G. and VUGT, F.V - orgs (1994). *Gouvernement and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*. Oxford: Pergamon Press.
- NOBRE, P.(2009). Contributos para uma avaliação curricular da Escola: A avaliação do PCE. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar* – Actas do X Congresso da SPCE. Bragança: SPCE e ESE/IPB
- NOGUEIRA, N.R. (2001). *Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica
- NORRIS, C. *What's Wrong with Postmodernism: Critical Theory and the Ends of Philosophy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990
- OAKESHOTT, M. (1993). *A ideia de Universidade*. Colóquio/Educação e Sociedade, 3, pp. 21-34.
- OLIVEIRA, Terezinha (1005). *A Universidade Medieval: uma memória*. Revista Mirabilia 6, Brasil, In <http://www.revistamirabilia.com/Numeros/Num6/art5.html>.
- OLUKOSHI, A. and ZELEZA, P.T. (2004). The African university in the twenty-first century: Future challenges and a Research Agenda. In OLUKOSHI, Adebayo and ZELEZA, Paul. T (Orgs.). *African Universities in the twenty-first century*, p.p. 595-617. Dakar: Council of the Development of Social Research in Africa (CODESRIA), Avenue Cheikh Diop Angle Canal IV, BP 3304 Dakar, 18524, Senegal; Distributed elsewhere by African Books Colecctive, 27 Park EndStreet, Osford, Ox1, 1HU UK
- ONYANGO, J.O. (1994) Libertés académiques et responsabilité social: Rapport de synthèse. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs). *Liberté académique en Afrique*, pp.371-382. Couseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304. Dakar, Senegal.
- PACHECO, J.A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e*

formação. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J.A (2009). *Hole, bright, deep with undertstanding. Life story and politics of curriculum studies. In-between William Pinar and Ivor Goodson.* Rotterdam/Boton/ Taipei: Sense Publishers

PACHECO, J.A. (2007) Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007, pp. 271-398.

PACHECO, J.A. (2006). Um olhar sobre o processo de investigação. In LIMA, J.A. e PACHECO, J.A. (Org.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28) Porto: Porto Editora.

PACHECO, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação.* Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. In *Educação & Sociedade*, vol. 24 no. 82, Campinas, Abr. 2003, pp.17-36.

PACHECO, J.A. (2002). *Políticas curriculares.* Porto: Porto Editora

PACHECO, J.A. (2001). *Currículo: teoria e prática.* Porto: Porto Editora

PACHECO, J.A. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. In *Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática.* Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78.

PACHECO, J.A. (1998). *Projecto curricular integrado.* Lisboa: Ministério da Educação (Cadernos PEPT 2000, nº 18).

PACHECO, J.A (1995). Análise curricular da avaliação. In PACHECO, J.A. & ZABALZA, M. (orgs.). A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. *Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares.* Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 39-49.

PACHECO, J.A. & MORGADO, J.C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola.* Porto. Porto Editora

PEREIRA, A. (1983). *Reforçar o Partido e a Democracia; Consolidar a Independência:* Praia, GRAFEDITO

PEREIRA, A. (1980). *A INDEPENDÊNCIA – base do progresso e do bem-estar da Nação Caboverdeana.* Mem Martins, Portugal: Gráfica EUROPAM, LDA

PEREIRA, A. (1985). *X Aniversário da Independência Nacional:* Praia, GRAFEDITO

PEREIRA, A.M.S. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In OLIVEIRA, L; PEREIRA, A. & SANTIAGO, R (Org.), *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 47-58). Porto: Porto Editora.

PEREIRA, E.M.A. (2009). Universidade da modernidade nos tempos actuais. In

Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior: Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009, pp. 29-52

- PERINAT, Adolfo. (2004). *Conocimiento y educación superior*. Barcelona: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2007). Preface. In AUDIGIER, F & TUTIAUX-GUILLON, F. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 7-14). Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Orgs). *Avaliações em educação: Perspectivas*. Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PINAR, W. (2009). Multiculturalismo malicioso. In *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.149-168, Jul/Dez 2009.
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora
- PINAR, W. (2006). *The Synoptic Text Today and Other Essays. Curriculum Development after Reconceptualization*. Switzerland: Peter Lang - International Academic Publishers
- PINAR, W. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang
- PIRES, M.L.B. (2007). *Ensino Superior. Da ruptura à inovação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- PIRES, P. (1980). *Não vivemos sós no mundo*. Praia: Edição da SIPC do CNCV/PAIGC
- QUELLMALZ, E. (1985). Needed: Better methods for testing higher order thinking skills. In *Educational Leadership*, 43, 2, 29-35.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- READINGS, B.M. (1996). *A universidade em ruínas*. Coimbra: Editora Angelus Novus, Lda, Coimbra, 2003.
- RESNICK, L. B. (1989) Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. In GIFFORD, B.R. & O'CONNOR, M. C. (Eds.) *Future Assessments: Changing views of aptitude, achievement, and instruction*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- RIBEIRO, A.C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, M. C. (1993). *Universidade: comunicar e conversar*. Colóquio/Educação e Sociedade, 3, 13-20.
- RODRIGUES, J.C (2005). *Relação Pesquisa e Desenvolvimento Humano no Ensino Superior em Cabo Verde: As Contribuições dos Estudantes*. Praia: UniPiaget.
- RODRIGUES, P. (1999). Avaliação curricular. In Estrela, A. E Nóvoa, A. (Orgs). *Avaliações em educação: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- ROGIER, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Versión original en francês: Editorial de Boeck.
- ROLDÃO, M.C. (2008). *Gestão curricular e avaliação de competências* (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M.C. (2006). Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade. In *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que aprendizagem de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 11-22.
- ROLDÃO, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Nuances: Estudos sobre Educação*, 13, 108-126
- RORTY, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minneapolis.
- SANTOS, B. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. (2008). *A Universidade no século XXI, Para uma Universidade Nova*, pp. 15-78. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, B.S. (2002). O disparate informal. In *Diário de Notícias* de 2 de Abril de 2002. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/opiniaio/bss/046.php>.
- SANTOS, B. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, pp. 197-215.
- SANTOS, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 8ª edição, 2002.
- SCHWAB, J. (1969). The practical: a language for curriculum. In *School Review*, 78, pp. 1-23. Trad. Espan: SCHWAB, J. (1985). Un enfoque practico como language para el curriuclum. In GIMENO, J. y GOMEZ, A.P., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 265-333.
- SILVA, T.T (2002). *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica
- SILVA, F.L (2001). Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. In *Estudos Avançados*, vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001, p. 295-304,
- SILVA, T.T (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora, 2000.
- SILVA, T.T & KOHAN, W (2005). Apresentação. In *Educação e Sociedade*. Set./Dez. 2005, vol.26, no.93, p.1171-1182.
- SIMÃO, J. V., SANTOS, S.M, & COSTA, A. A. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda
- SIMAR, D. (2005). La Renaissance et l'éducation humaniste. In. GAUTHEIR, C. et TARDIF, M. *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nous jours*. Québec: Chenelière Éducation, pp.59-84

- SOKAL, A. & BRICMONT, J. (1998). *Fashionable Nonsense: Postmodern Philosophers' Abuse of Science*. New York: St. Martin's Press, 1998.
- SPRING, J. (2008). Research on Globalization and Education. In *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- STAKE, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- TABA, H. (1983). *Elaboración del currículo* (5ª edición). Buenos Aires: Troquel.
- TABA, H. (1962). *Curriculum Development – theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- TANNER, D. and TANNER, L. (1987). *Supervision in education*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- TANNER, D. and TANNER, L. (1980). *Curriculum Development theory into practice*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- TEODORO, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOLENTINO, A.C. (2006). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento. O caso de Cabo Verde* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- TOLENTINO, A.C (2003) *Universidade de Cabo Verde: Subsídios para um Programa de Capacitação das Instituições de Educação Superior e Instalação da Uni-CV, PCI 2003 – 2007*. Praia: Ministério da Educação / UNESCO.
- TORRES, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- TRINDADE, H.(1998). *Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder*. In *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 1999 Nº 10, pp. 5-15
- TRINDADE, R. (2010). *O ensino superior como espaço de formação. Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação*. In. LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010), pp. 75-98. Porto: Legis Editora.
- TUCKMAN, B.W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYLER, R.W. (1949). *Basic Pinciples of the Curriculum and Instruction*. Universith of Chicago, Illinois, USA (Trad. port. de L. Vallandro, 3ª ed. Editora Globo, Portalegre, 1975).
- VALADARES, J.A. & MOREIRA, M.A. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa*.

Sua fundamentação e implementação. Coimbra: Almedina.

- VEIGA, I.P. (1998). *Escola: espaço do projecto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- VIERA, M. (2005). A Gestão Flexível do Currículo e a Inovação. In LEITE, C. (org). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Lisboa: Porto Editora, 2005.
- YIN, R. K. (2005) *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- YIN, R. K. (2002). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, Case study research: design and method, Sage Publications.
- YIN, R. K. (2003). *Case studies research: design and methods* (3^a ed.). Thousands Oaks: Sage Publications.
- YOUNG, M.F.D (2010). *Currículo e o conhecimento. Do socio-construtivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- YOUNG, M.F.D (2007). Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- YOUNG, M.F.D. (1971) *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- WALBERG, H.J. (2010). *Escolha da Escola. Descobertas e Conclusões* (Tradução Nuno Lobo). Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- WELLER, D. & WHITTY, G. (1977). *Society, Sate and Schooling*. Lewes, England: Falmer Press.
- WHITE, S.K. (1988). *The Recent Work of Jürgen Habermas: Reason, Justice and Modernity*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1988.
- WILES, J. & BONDI, J. (1998). *Curriculum Development – a guide to practice*. New Jersey: Pretice-Hall, Inc.
- WINKLER, D. R. (1993). *Rol pertinente del gobierno en el financiamiento de la educación superior*. La Paz: UDAPSO.
- ZABALZA, M (1987). *Deseño y desarrolo curricular*. Madrid: Morata.
- ZOTTI, S. A. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

a) Diplomas legislativos e regulamentares

Constituição de Cabo Verde de 1980 – Revisão de 1981.

Constituição de Cabo Verde de 1992 - Revisão de 1999.

Decreto nº 127/82 – Define o regime de trabalho dos professores do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário.

Decreto nº 160/90, de 22 de Dezembro – Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Decreto nº 161/90, de 22 de Dezembro – Cria para vigorar, a partir do ano lectivo 1990/91, o curso propedêutico.

Decreto nº 21/80, de 27 de Março – do Instituto Nacional de Investigação Tecnológica.

Decreto nº 27/80, de 3 de Maio - Altera o artigo 3º do Decreto nº 70/79, de 28 de Julho.

Decreto nº 70/79, de 28 de Julho de 1979 - Cria o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário.

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 24/2011, de 24 de Maio – altera os artigos 19º e 22º dos Estatutos da Uni-CV.

Decreto-Lei nº 23/2011, de 24 de Maio – altera os artigos 9º e 25º dos Estatutos da Uni-CV.

Decreto-Lei nº 11/2009, de 20 de Abril - altera os Estatutos da Uni-CV aprovados pelo Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro, e revistos pelo Decreto-Lei nº 19/2007, de 21 de Maio;

Decreto-Lei nº 29/2008, de 9 de Outubro – Extingue o Instituto Superior de Educação, o Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar e o Instituto Nacional de Gestão e Administração Pública.

Decreto-Lei nº 19/2007, de 21 de Maio – revê, pontualmente, os Estatutos da Uni-CV;

Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro - cria a Universidade de Cabo Verde e aprova os respectivos Estatutos.

Decreto-Lei nº 31/2004, de 26 de Julho – aprova o novo regime de instalação da Universidade de Cabo Verde.

Decreto-Lei nº 15/2002, de 29 de Julho - Extingue o Ano Zero.

Decreto-Lei nº 33/2000, de 28 de Agosto – define o regime de instalação da Universidade de Cabo Verde.

Decreto-Regulamentar nº 8/2009, de 20 de Abril de 2009 - aprova o Estatuto de Pessoal Docente da Universidade de Cabo Verde.

Decreto-Lei nº 52/98, de 26 de Outubro – aprova os Estatutos do Instituto Superior das Ciências Económicas e Empresariais.

Decreto-Lei nº 80/97, de 30 de Dezembro -Cria o Instituto Nacional de Investigação Agrária e aprova os respectivos Estatutos.

Decreto-Lei nº 40/96, de 21 de Outubro - Cria o Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar e aprova os seus Estatutos.

Decreto-Lei 50/95, de 2 de Outubro – Cria o Instituto Superior de Educação e aprova os respectivos Estatutos;

Decreto-Lei nº 26/95, de 22 de Maio) – Cria oficialmente os Cursos Superiores de Gestão e Marketing e de Contabilidade.

Decreto-Lei nº 25/95, de 22 de Maio) – Institucionaliza o ano zero para o ingresso no ensino superior.

Decreto-Lei nº 75/84, de 18 de Agosto - Aprova o Regulamento Orgânico e o Quadro de Pessoal do Centro de Formação Náutica.

Decreto-Lei nº 126/82- Cria, no âmbito do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, o Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Complementar.

Decreto-Lei nº 57/82, de 19 de Junho – Cria o Centro de Formação Náutica.

Decreto-Lei nº 114/81- Aprova o Regulamento do Estudante Bolseiro de Cabo Verde.

Decreto-Regulamentar nº 9/2009, de 20 de Abril de 2009 - aprova o Estatuto de Pessoal Não Docente da Universidade de Cabo Verde;

Decreto-Regulamentar nº 4/2003, de 23 de Junho – Aprova os Estatutos do Instituto Nacional de Gestão e Administração Pública.

Lei nº 113 /V/99, de 18 de Outubro – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro – Aprova as Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

Portaria nº 26/93, de 3 de Maio – Define a composição e estabelece novas atribuições da Comissão Instaladora do Ensino Superior em Cabo Verde.

Portaria nº 21/92, de 2 de Maio – Define medidas imediatas relativas ao regime de instalação do Conselho Coordenador do Ensino Superior, doravante designado Comissão Instaladora do Ensino Superior.

Portaria nº 76/80, de 23 de Agosto - Aprova o regulamento do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário.

Resolução nº 53/2000, de 28 de Agosto – cria a Universidade de Cabo Verde;

Resolução nº 46/98, de 28 de Setembro - Cria o Instituto Superior das Ciências Económicas e Empresariais.

Resolução nº 24/98, de 8 de Junho - Cria o Instituto Nacional de Gestão e Administração Pública.

b) Regulamentos internos da Uni-CV

Deliberação do Conselho da Universidade de 18 de Fevereiro de 2011- Altera os artigos 18º e 19º dos Estatutos da Uni-CV (Não homologada pelo Governo)

Deliberação do Conselho da Universidade de 18 de 18 de Fevereiro de 2011- Define as normas regulamentares para a eleição do Reitor da Universidade de Cabo Verde (Não entrou em vigor).

Deliberação do Conselho da Universidade de 19 de Fevereiro de 2010- Aprova o Regulamento Geral Provisório dos Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes da Universidade de Cabo Verde (CESP), e o Regulamento Provisório da Formação em Contexto de Trabalho dos CESP.

Deliberação nº 14/2008, de 17 de Setembro – aprova o regulamento geral provisório dos Cursos de Graduação da Uni-CV.

Deliberação nº 11/2008, de 13 de Junho - aprova o Regulamento Orgânico da Uni-CV.

Deliberação nº 10/2008, de 13 de Junho - cria o Centro de Investigação em Género e Família e aprova o respectivo regulamento;

Deliberação nº 9/2008, de 13 de Junho - cria o Centro de Investigação em Território e Desenvolvimento Regional e aprova o respectivo regulamento.

Deliberação nº 8/2008, de 13 de Junho - cria unidades orgânicas próprias da Universidade de Cabo Verde e aprova as respectivas sinopses de projectos académicos.

Deliberação Nº7/2008, de 13 de Junho - aprova o regulamento geral provisório dos Cursos de Pós-Graduação da Uni-CV.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ALARCÃO, I., ROLDÃO, M.C. & CARDOSO, S. (2007a). *Relatório da Equipa Técnica Curriculista – Missão realizada entre 24.10.07 e 9.11.07 em Cabo Verde*. Praia: Uni-CV

ALARCÃO, I., ROLDÃO, M.C. & CARDOSO, S. (2007b). *Documento de base de trabalho – Desenvolvimento Curricular na Uni-CV*. Praia: Uni-CV

ALARCÃO, I., ROLDÃO, M.C. & CARDOSO, S. (2007c). *Documento Síntese – Processo de Desenvolvimento Curricular da Uni-CV – Missão Preparatória (23 a 28/09/07)*. Praia: Uni-CV

ALARCÃO, I., ROLDÃO, M.C. & CARDOSO, S. (2007d). *Documento Conceptualizador do Desenvolvimento Curricular na Uni-CV*. Praia: Uni-CV

- ALARCÃO, I., ROLDÃO, M.C. & CARDOSO, S. (2007e). *Documento Operacionalizador da (Re)Configuração dos Cursos*. Praia: Uni-CV
- AUBYN, A., COSTA, A.A., LOURTIE, P., SANTOS, S.M. e LUZIA, D. (2006). *Um Olhar Analítico sobre o Ensino Superior em Cabo Verde. Relatório de Avaliação Externa*. Praia: Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde.
- CIUCV (2005). *Documento de Estratégia para a Instalação da Universidade de Cabo Verde*. Praia: Universidade de Cabo Verde.
- CIUCV (2006). *Eficácia Interna das IES Públicas ISE e ISECMAR*. Praia, Universidade de Cabo Verde.
- CRESPO, V. (1997). *Ensino Superior em Cabo Verde. Relatório de Trabalho. (Versão Provisória)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário – 1979/1989* (brochura). Praia: Arquivos do C.F.P.E.S., 1989.
- GRILO, E. M., SILVA, J. M. e ROSA, M. C. (1993). *Estudo sobre o Ensino Superior em Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guia do Estudante 2005-2006*. Mindelo: ISECMAR, 2006.
- NASCIMENTO, J. (Coord.), e outros (2005). *Diagnóstico do Funcionamento do Instituto Superior de Educação*. Praia: Instituto Superior de Educação.
- O novo Sistema de ensino (1997). In *Encontro Nacional de Quadros da Educação, Vol I*. (Agosto/Setembro 1977), Praia: Ministério da Educação e Cultura.
- Plano Nacional de Desenvolvimento de Cabo Verde 2002-2005.
- Programa de Governo 2011-2016. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.
- Programa de Governo 2001-2005. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.
- Programa de Governo 1975-1980. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.
- Programa de Governo 1981-1985. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.
- UNI-CV (2011). Comunicado do Reitor em exercício sobre a reunião extraordinária Conselho da Universidade de Cabo Verde, realizada a 14 de Abril de 2011.

ANEXOS

ANEXO I - Formulário das entrevistas com os membros da equipa reitoral da Uni-CV responsáveis pela Graduação e pela Pós Graduação

ANEXO II - Formulário das entrevistas com os dirigentes das unidades orgânicas (departamentos) da Uni-CV

ANEXO III - Formulário do inquérito aos alunos dos cursos de graduação da Uni-CV

ANEXO IV - Formulário do inquérito aos docentes a integral da Uni-CV

Anexos incluídos no CD-ROM

ANEXO V - Formulário das entrevistas por questionário a dirigentes das Câmaras de Comércio, Indústria e Serviços de Barlavento e Sotavento

ANEXO VI - Formulário de entrevista por questionário ao membro do Governo responsável pela educação

ANEXO VII - Formulário de entrevista por questionário ao membro do Governo responsável pela Administração Pública

ANEXO VIII – Perspectivas dos entrevistados sobre a evolução do ensino superior no período anterior à criação da Uni-CV

ANEXO IX – Perspectivas dos dirigentes da Uni-CV entrevistados sobre a experiência curricular da Universidade de Cabo Verde

ANEXO X – Perspectivas dos dirigentes das entidades empregadoras entrevistados sobre a Experiência curricular da Uni-CV

ANEXO I

Formulário das entrevistas por questionário com os membros da equipa reitoral da Uni-CV responsáveis pela Graduação e pela Pós-Graduação

Protocolo de entrevista

Enquadramento

A presente entrevista enquadra-se na investigação que vimos fazendo no quadro de um Projecto de Doutoramento em Educação – especialidade de Desenvolvimento Curricular, sob o tema *“Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde – Estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*

Pela sua natureza, é uma entrevista semi-estruturada, pelo que as questões constantes do presente protocolo têm carácter indicativo, no sentido de que o conteúdo e a ordem das questões poderão sofrer alteração em função da dinâmica da própria entrevista.

Objectivos

Constituem objectivos desta entrevista:

1. Conhecer os pontos fortes e fracos do ensino superior público, aquando da instalação da Universidade de Cabo Verde.
2. Identificar as instâncias que intervêm no processo de deliberação curricular na Uni-CV;
3. Identificar as opções que têm presidido à concepção das ofertas formativas no ensino superior público;
4. Conhecer as concepções, princípios ou orientações que têm presidido à elaboração dos currículos dos cursos oferecidos desde a criação da Uni-CV;
5. Identificar os factores que condicionam os processos de concepção e implementação das opções curriculares, bem como os respectivos resultados;
6. Compreender, na perspectiva dos dirigentes, como os professores, os alunos e outros segmentos da sociedade têm reagido aos novos planos e orientações curriculares;
7. Apreçar a correlação entre a Uni-CV e outros subsistemas, nomeadamente o de ensino secundário no âmbito do desenvolvimento curricular;
8. Identificar os principais resultados da experiência curricular da Uni-CV até este momento.

Consentimento informado

Por ser crucial para o sucesso da investigação, contamos com a sua prestimosa colaboração, mediante a concessão de uma entrevista, em que será garantido, rigorosamente, o anonimato do(a)s entrevistado(a)s. Por outro lado, as respostas à entrevista, depois de transcritas, ser-lhe-ão devolvidas, para eventual correcção.

Guião de entrevista

Blocos da entrevista	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Notas
I Legitimação da entrevista e motivação	Informar o(a) entrevistado(a), em linhas gerais, sobre a natureza da investigação	Tem alguma questão ou dúvida a apresentar-me acerca da natureza desta investigação?	Ter em conta os itens supra, que servirão de referência para a formulação, por escrito, do pedido de entrevista.
	Explicitar a natureza e os objectivos da entrevista	Os objectivos da investigação suscitam-lhe alguma dúvida ou algum reparo?	
	Assegurar a confidencialidade das informações e o anonimato do(a) entrevistado(a)	Faz questão de preservar o anonimato ou é-lhe indiferente?	
	Patentear perante o(a) entrevistado(a) a relevância da sua colaboração	Para assegurar a fidelidade das suas respostas, permite que faça a gravação desta entrevista?	
	Negociar a forma de devolução da entrevista	Por que via pretende tomar conhecimento do texto da entrevista, para validação?	
II Avaliação das IES públicas predecessoras da Uni-CV	Caracterizar o desempenho das IES públicas nos domínios do ensino, da investigação e da extensão aquando da instalação da Uni-CV	Pode destacar os aspectos mais salientes do desempenho e do potencial das instituições de ensino superior público, nos domínios do ensino, da investigação e da extensão, à luz do balanço que terá sido feito por ocasião da criação da Comissão Instaladora da universidade pública e, a seguir, da Uni-CV?	
	Identificar os pontos fortes e os pontos fracos das IES públicas na vertente curricular	Queira caracterizar os pontos fortes e os pontos fracos das instituições de ensino superior público em termos de oferta formativa e das opções e praxis curriculares, aquando da instalação da Universidade de Cabo Verde.	
III Actividades de desenvolvimento curricular no âmbito da Uni-CV	Apreciar as primeiras medidas tomadas para o desenvolvimento curricular na Uni-CV	Em função dos resultados da avaliação das IES, quais foram as primeiras medidas tomadas pela Comissão Instaladora/Uni-CV no âmbito do desenvolvimento curricular?	
		Queira referir-se à metodologia e às etapas do processo curricular então delineado?	
IV Referenciais de Política e de D ^o Curricular	Descrever as actividades de configuração ou revisão curricular dos cursos	Pode destacar as orientações e as actividades de configuração curricular dos novos cursos?	
		Pode mencionar as orientações e as actividades de reconfiguração curricular dos cursos em funcionamento?	Procurar saber se alguma entidade externa foi implicada na avaliação das práxis curriculares das IES públicas e na formulação das novas decisões em matéria curricular
	Identificar os referenciais da política curricular da Uni-CV	Quais as principais fontes legais e documentais de política educativa em que a Uni-CV se baseou para adoptar as suas decisões e orientações referentes às ofertas formativas?	
	Conhecer os princípios que orientaram a definição do perfil dos diplomados da Uni-CV nas diferentes áreas	Pode destacar os princípios que orientaram a definição do perfil dos diplomados da Uni-CV nas diferentes áreas?	
		Em traços gerais, quais as características específicas e diferenciadoras do perfil dos diplomados da Uni-CV?	
V Instâncias ou níveis de deliberação curricular	Identificar o grau de centralização/descentralização na deliberação curricular	Que entidades intervêm na formulação das decisões curriculares na Uni-CV? (exs: Ministério, órgãos centrais de governo da Universidade, Unidade Orgânica, Coordenação de Curso)?	Tentar saber se o currículo é uma questão do Governo, da cúpula da Uni-CV ou envolve outros intervenientes.
		Que tipo de decisões curriculares é assumido por cada uma das instâncias decisoras? (exs: opções/orientações estratégicas, tipos de cursos, numerus clausus, planos de estudos, sinopses, programas, bibliografia, metodologias, avaliação)?	

	Aferir acerca da democraticidade do processo curricular	De que modo os agentes educativos, nomeadamente docentes e discentes, participam no processo de deliberação curricular?	Esclarecer se as expectativas de realização dos alunos têm tradução nos planos e programas.
		Com a criação da Uni-CV, que papel é reservado às unidades orgânicas na definição das ofertas formativas e, em geral, no processo curricular?	
VI Concepções e princípios orientadores		Tem havido reivindicações de maior espaço de participação desses agentes no processo de desenvolvimento curricular?	
	Inferir, a partir das práxis curriculares desenvolvidas, quais as teorias curriculares dominantes na Uni-CV	Que concepções e princípios influenciaram o processo curricular na Uni-CV, desde a sua criação?	
		Pode descrever a relação entre o currículo concebido, a nível superior, e o currículo implementado (pelos docentes, alunos)?	
	Apreciar em que medida as opções curriculares traduzem a relação entre as perspectivas universal, nacional, local e pessoal de formação	Até que ponto os planos curriculares dos cursos traduzem adequadamente as seguintes correlações: a) A missão da universidade e o desenvolvimento do país b) O conhecimento universal e a tradução da realidade nacional; c) A cultura nacional e as de outros contextos; d) As exigências sociais e as perspectivas de realização pessoal; e) A diversidade cultural, a identidade e as relações de género; f) O ensino, a investigação e a extensão.	
	Relacionar as opções curriculares e a influência do poder político, económico ou outro	Em que medida as deliberações curriculares têm sido influenciadas, directa ou indirectamente, pelos poderes político, económico ou de outra índole?	Esclarecer a autonomia científica e curricular da Uni-CV em relação ao poder político
VII Ofertas formativas	Compreender a evolução das ofertas formativas ao longo dos anos	Como têm evoluído as ofertas formativas no ensino superior público em Cabo Verde, em termos de áreas privilegiadas?	Procurar situar a criação dos cursos no respectivo contexto histórico
	Identificar aos princípios subjacentes às novas ofertas formativas	De uma forma geral, que princípios e opções têm presidido à concepção das ofertas formativas da Uni-CV, desde a sua criação?	
	Compreender a aposta feita em diversos níveis de formação numa universidade em fase pioneira de desenvolvimento	Considerando que a Uni-CV se encontra numa fase pioneira de desenvolvimento institucional, quais os fundamentos da de uma aposta formativa diversificada, com cursos de diversos níveis ou graus académicos?	

		Qual a correlação existente entre os diversos níveis ou graus académicos da formação que tem sido ministrada pela Uni-CV?	
	Perceber a correlação entre as ofertas e as demandas de formação	Em que medida as ofertas formativas da Uni-CV têm correspondido às demandas da sociedade cabo-verdiana?	
VIII Factores condicionantes	Identificar os factores externos e exógenos que favorecem ou limitam o desenvolvimento curricular	Os planos curriculares adoptados são uma construção endógena ou uma adaptação a planos curriculares de outros contextos? Pode explicitar a sua resposta com factos concretos?	Procurar confirmar se tem prevalecido uma mera importação de planos curriculares, se há alguma adaptação interna dos mesmos ou se tem havido uma elaboração autóctone (indicar os casos em que ocorrem as diversas situações)
		De que modo, a falta de especialistas em Currículo tem condicionado as decisões curriculares na Uni-CV?	
		Em que medida, o nível de qualificação dos professores tem influenciado positiva ou negativamente a prática curricular e seus resultados	
		Como avalia a importância dos factores de ordem tecnológica, financeira e logística na consecução das opções curriculares?	
IX A universidade e outros subsistemas	Apreciar a relação entre o perfil de saída do ensino secundário e a gestão curricular na universidade	Tendo em conta que a maior parte dos alunos provém do ensino secundário, até que ponto a gestão curricular na universidade é condicionada pelo currículo implementado naquele subsistema de ensino e, em particular, pelo perfil de saída desses alunos?	Analisar os resultados das provas de acesso à universidade pública e apreciar em que medida a Uni-CV tem agido em consequência
		Tendo em conta a pergunta anterior, que acções e medidas têm pautado o relacionamento com os demais níveis educativos, em particular o ensino secundário?	
X Resultados da experiência curricular	Perceber como os agentes educativos e a sociedade reagem aos parâmetros curriculares vigentes	Na sua percepção, como os professores, os alunos e sectores da sociedade têm reagido aos planos e programas adoptados?	Saber se foi feita alguma avaliação interna ou externa deste processo
		Quais os resultados mais salientes das opções curriculares feitas pela Uni-CV?	
		Quais as críticas e sugestões apontadas pelos diferentes públicos para a melhoria do processo curricular em Cabo Verde	

Obrigado pela colaboração!

ANEXO II

Formulário da entrevista por questionário com os dirigentes das unidades orgânicas (departamentos) da Uni-CV

Protocolo de entrevista

Enquadramento

A presente entrevista enquadra-se na investigação que vimos fazendo no quadro de um Projecto de Doutoramento em Educação – especialidade de Desenvolvimento Curricular, sob o tema *“Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde – Estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*

Objectivos

Constituem objectivos desta entrevista:

1. Conhecer o grau de envolvimento das UO na definição das concepções, princípios e orientações que têm presidido à elaboração dos currículos dos cursos oferecidos desde a criação da Uni-CV;
2. Apreciar o papel das UO na concepção das ofertas formativas da Uni-CV;
3. Identificar os factores que condicionam a implementação das opções curriculares, bem como os respectivos resultados;
4. Compreender, na perspectiva das UO, como os professores, os alunos e outros segmentos da sociedade têm reagido aos novos planos e orientações curriculares;
5. Apreciar as relações estabelecidas entre a Uni-CV (em particular as UO) e outras instituições, nas diferentes fases do processo de desenvolvimento curricular e da operacionalização das actividades de formação;
6. Identificar os principais resultados da experiência curricular da Uni-CV até este momento.

Consentimento informado

Por ser crucial para o sucesso da investigação, contamos com a sua prestimosa colaboração, mediante a concessão de uma entrevista semi-estruturada, em que será garantido, rigorosamente, o anonimato do(a)s entrevistado(a)s. Por outro lado, as respostas à entrevista, depois de transcritas, ser-lhe-ão devolvidas, para eventual correcção.

Guião de entrevista

Blocos da entrevista	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Notas
I Legitimação da entrevista e motivação	Informar o(a) entrevistado(a), em linhas gerais, sobre a natureza da investigação	Tem alguma questão ou dúvida a apresentar-me acerca da natureza desta investigação?	Ter em conta os itens supra, que servirão de referência para a formulação, por escrito, do pedido de entrevista.
	Explicitar a natureza e os objectivos da entrevista	Os objectivos da investigação suscitam-lhe alguma dúvida ou algum reparo?	
	Assegurar a confidencialidade das informações e o anonimato do(a) entrevistado(a)	Faz questão de preservar o anonimato ou é-lhe indiferente?	
	Patentear perante o(a) entrevistado(a) a relevância da sua colaboração	Para assegurar a fidelidade das suas respostas, permite que faça a gravação desta entrevista?	
	Negociar a forma de devolução da	Por que via pretende tomar conhecimento do texto da entrevista, para validação?	

	entrevista		
II Instâncias ou níveis de deliberação curricular	Identificar o grau de centralização/descentralização no processo de deliberação curricular;	Em que medida as unidades orgânicas intervêm na formulação das decisões curriculares na Uni-CV (ex: políticas e estratégias de formação, directivas/orientações curriculares, criação de cursos, projectos curriculares de curso, planos de estudo, programas, recursos pedagógicos, avaliação, etc.)?	Tentar saber se o currículo é uma questão do Governo, da cúpula da Uni-CV ou envolve outros intervenientes.
	Aferir acerca da eficiência e eficácia dos diversos intervenientes ao nível da Unidade Orgânica?	Que tipo de decisões curriculares é assumido, especificamente, pela unidade orgânica?	
		Qual a interacção existente, ao nível da UO, entre as valências científica, pedagógica, técnica e de gestão no processo de desenvolvimento curricular?	Procurar saber se os órgãos internos das UO e os serviços funcionam e interagem no sentido de contribuírem para o desenvolvimento curricular
		Em que medida Coordenações de Curso assumem responsabilidades na concepção e implementação dos currículos dos cursos e das respectivas unidades curriculares?	
III Participação dos agentes académicos	Aferir a democraticidade do processo curricular	De que modo os agentes académicos, nomeadamente docentes e estudantes, participam no processo de deliberação curricular na UO?	Esclarecer quem decide sobre a elaboração dos programas; inquirir se as expectativas de realização dos alunos têm tradução nos planos e programas.
		Tem havido reivindicações de maior espaço de participação desses agentes no processo de desenvolvimento curricular?	
IV Concepções e princípios orientadores	Inferir, a partir das práticas curriculares desenvolvidas, quais as teorias curriculares dominantes na Uni-CV	Que apreciação faz do processo desenvolvimento curricular, ao nível dos cursos e das diferentes disciplinas ou unidades curriculares da UO, tendo em conta os seguintes aspectos: a) A ligação teoria-prática; b) A integração das componentes ensino, investigação e extensão; c) A participação com a transmissão do conhecimento previsto, nos planos e programas e explicitado nos livros de texto; d) A participação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem (aprender a aprender); e) A correlação entre as diversas dimensões da aprendizagem (conhecimento teórico; aprendizagem dos valores; saber-fazer e saber empreender); f) A avaliação do saber teórico transmitido e ou de outras dimensões de aprendizagem	
		Pode descrever a relação entre o currículo concebido para os cursos e o currículo implementado (pelos docentes e estudantes)?	

	<p>Apreciar em que medida as opções curriculares traduzem a relação entre as perspectivas universal, nacional, local e pessoal de formação</p>	<p>Até que ponto os currículos dos cursos traduzem adequadamente as seguintes correlações:</p> <p>a) A missão da universidade e o desenvolvimento do país</p> <p>b) O conhecimento universal e a tradução da realidade nacional;</p> <p>c) A cultura nacional e as de outros contextos;</p> <p>d) As exigências sociais e as perspectivas de realização pessoal;</p> <p>e) A diversidade cultural, a identidade e as relações de género;</p>	
	<p>Relacionar as opções curriculares e a influência do poder político, económico ou outro</p>	<p>Em que medida as opções curriculares implementadas têm sido influenciadas, directa ou indirectamente, pelos poderes político, económico ou de outra índole?</p>	<p>Esclarecer a autonomia científica e curricular da Uni-CV em relação ao poder político</p>
V Ofertas formativas	<p>Conhecer a evolução das ofertas formativas ao longo dos anos</p>	<p>Como têm evoluído as ofertas formativas na unidade orgânica, em termos de opções e áreas privilegiadas?</p>	<p>Procurar situar a criação dos cursos no respectivo contexto histórico e, designadamente, no processo de desenvolvimento do país.</p>
	<p>Identificar aos princípios subjacentes às novas ofertas formativas</p>	<p>Que critérios têm presidido à concepção das ofertas formativas da Uni-CV a nível desta unidade orgânica?</p>	
	<p>Perceber a correlação entre as ofertas e as demandas de formação</p>	<p>Na sua avaliação, em que medida as ofertas formativas ao nível desta unidade orgânica são pertinentes ou relevantes face às exigências de qualificação dos cabo-verdianos e aos imperativos de desenvolvimento do país?</p>	
VI Factores condicionantes	<p>Identificar os factores internos e exógenos que favorecem ou limitam o desenvolvimento curricular</p>	<p>A seu ver, os planos curriculares adoptados são uma construção endógena ou uma adaptação a planos curriculares de outros contextos? Pode explicitar a sua resposta com factos concretos?</p>	<p>Procurar confirmar se tem prevalecido uma mera importação de planos curriculares, se há alguma adaptação interna dos mesmos ou se tem havido uma elaboração autóctone (indicar os casos em que ocorrem as diversas situações)</p>
		<p>De que modo a falta de especialistas em Currículo tem condicionado as decisões curriculares na Uni-CV?</p>	
		<p>Em que medida, o nível de qualificação dos professores tem influenciado positiva ou negativamente a prática curricular e seus resultados?</p>	
		<p>Como avalia a importância dos factores de ordem tecnológica, financeira e logística na consecução das opções curriculares?</p>	
		<p>Que outros factores têm condicionado o processo curricular na UO?</p>	
VII A universidade e outros subsistemas	<p>Apreciar a relação entre o perfil de saída do ensino secundário e a gestão curricular na universidade</p>	<p>Tendo em conta que a maior parte dos alunos provém do ensino secundário, até que ponto a gestão curricular na universidade é condicionada pelo currículo implementado naquele subsistema de ensino e, em particular, pelo perfil de saída desses alunos?</p>	<p>Analisar os resultados das provas de acesso à universidade pública e apreciar em que medida a Uni-CV tem agido em consequência</p>
	<p>Conhecer as formas de relacionamento entre a Uni-CV e outros subsistemas, em particular o de ensino secundário, e outras instituições</p>	<p>Tendo em conta a pergunta anterior, que acções e medidas têm pautado o relacionamento com os demais níveis educativos, em particular o ensino secundário?</p>	
		<p>Que relacionamento tem sido desenvolvido com outras instituições, de modo a que a universidade (a U.O) reforce a sua relevância e mobilize apoios necessários ao seu desenvolvimento institucional?</p>	<p>Identificar eventuais actividades de extensão (cursos,</p>

			estudos, etc.) realizadas em parceria
VIII Resultados da experiência curricular	Perceber como os agentes educativos e a sociedade reagem aos parâmetros curriculares vigentes	Na sua percepção, como os professores, os alunos e sectores da sociedade têm reagido aos cursos oferecidos? E em relação aos planos de estudo e programas adoptados?	Saber se foi feita alguma avaliação interna ou externa deste processo
		Quais os resultados mais salientes das opções feitas em termos de ofertas formativas e opções curriculares a nível desta unidade orgânica?	
		Quais as críticas e sugestões apontadas pelos diferentes públicos para a melhoria do processo curricular em Cabo Verde?	

ANEXO III

Inquérito por questionário aos docentes da Uni-CV

Prezado(a) docente,

O presente inquérito enquadra-se na investigação que vimos fazendo no âmbito do Projecto de Doutoramento em Ciências da Educação – especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, sob o tema “Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde – Estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde”.

Com este inquérito pretendemos caracterizar o papel desempenhado pelo docente da Uni-CV no processo de concepção e implementação dos currículos dos cursos de graduação da universidade, mediante o levantamento de suas experiências, percepções e perspectivas sobre o desenvolvimento curricular e, em geral, sobre as actividades académicas em que se encontram envolvidos.

Porque a sua colaboração é de crucial importância para o sucesso desta investigação, solicitamos que responda às questões que se seguem, mediante o preenchimento dos espaços para o efeito destinados.

Garantimos, em absoluto, o seu anonimato bem como a confidencialidade das opiniões e informações emitidas.

Agradecemos, antecipadamente, a sua disponibilidade.

Bartolomeu L. Varela

1. Dados de caracterização pessoal e profissional

1.1. Género:

F	M

1.2. Idade:

20-29	30-39	40-49	> 49

1.3. Nacionalidade: _____

1.4. Unidade orgânica a que pertence: DCSH DCT DECM ENG

1.5. Habilitações académicas (preencha o grau mais elevado concluído)

Grau (concluído)	Área de estudos	Ano de conclusão	Instituição de formação
Licenciatura			
Mestrado			
Doutoramento			

1.6. Formação avançada que frequenta actualmente:

Grau	Área de estudos	Ano de início	Instituição de formação
Mestrado			
Doutoramento			

1.7. Categoria Profissional (assinalar com um X)

Professor Titular	Professor Associado	Professor Auxiliar	Assistente Graduado	Assistente

1.8. Tempo de serviço como docente no ensino superior (indicar nº de anos)

Tempo de serviço	Na Uni-CV	Noutras instituições de ensino superior público em Cabo Verde	Noutras instituições de ensino superior
Tempo integral			
Tempo parcial			

1.9. Tipo de vínculo com a Uni-CV (assinalar a resposta com um X)

Definitivo (por tempo indeterminado)	
Contrato a prazo (a tempo integral)	
Regime de Requisição/Destacamento	
Regime de prestação de serviço/Tempo parcial	

1.10. Possui formação pedagógica?

Sim	Não

1.11. Se respondeu Sim à questão anterior, descreva os cursos ou acções de formação frequentados, indicando a respectiva duração.

2. Dados sobre integração profissional

2.1. Unidade orgânica a que pertence:

DCSH	DCT	DECM	ENG

2.1. Cargos desempenhados na Uni-CV (indique o cargo e o período de tempo em que o exerceu):

2.1.1 A nível dos órgãos centrais de governo da Uni-CV

2.1.2. Em órgãos de gestão das unidades orgânicas da Uni-CV

2.1.3. A nível da coordenação de cursos

2.1.4. Noutros órgãos da Uni-CV

2.2. Cargos desempenhados noutras instituições de ensino superior público de Cabo Verde

2.3. Cargos desempenhados noutras instituições de ensino superior:

2.4. Unidade curriculares (disciplinas) que lecciona actualmente

3. Percepções sobre o desempenho de funções docentes na Uni-CV

Numa escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), aprecie o grau de desempenho, por si e, em geral, pelos seus colegas, das seguintes actividades do pessoal docente da Uni-CV (Assinale com um X sua apreciação)

Grau de desempenho de funções	Por si (inquirido)					Pelos colegas, em geral				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Planificação das aulas (sua regularidade e qualidade)										
Leccionação das aulas (sua qualidade e eficácia)										
Atendimento e orientação científica, pedagógica e metodológica dos alunos										
Actividade de investigação independente										
Actividade de investigação com os alunos										
Actividade de investigação integrada em grupo de docentes										
Actividades de extensão/prestação de serviços à comunidade										
Elaboração de materiais didácticos										
Participação em órgãos de gestão académica										
Elaboração dos programas das unidades curriculares										
Elaboração dos sumários das aulas										
Avaliação das aprendizagens dos alunos										
Elaboração dos relatórios semestrais/anuais das unidades curriculares										
Orientação de monografias e estágios										
Participação em júris de avaliação de trabalhos académicos										

4. Percepções sobre o processo de desenvolvimento curricular na Uni-CV

4.1. Aprecie, na escala de 1 a 5, a forma como as seguintes opções curriculares são traduzidas nos documentos da Uni-CV e como são implementadas ao longo do processo formativo:

Opções curriculares	Sua consagração em documentos					Sua implementação efectiva (na prática)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Na definição das políticas de formação, a universidade traduz de forma autónoma as necessidades e demandas de desenvolvimento nacional										
As ofertas formativas são relevantes face às demandas da sociedade cabo-verdiana										
A definição do perfil de diplomados traduz as perspectivas de realização pessoal, social e profissional dos estudantes										
As actividades académicas integram de forma harmónica e sistémica as componentes do ensino, da investigação e da extensão										
Os currículos dos cursos estão de acordo com o estado do conhecimento universal										
Os currículos dos cursos traduzem a ligação do conhecimento universal com a realidade nacional										
Os currículos promovem a identidade nacional e salvaguardam a diversidade cultural dos alunos										
Nas opções e práticas curriculares, é respeitado o princípio da equidade nas relações de género										
Os currículos promovem a ligação entre o conhecimento teórico, os valores, as atitudes e comportamentos e a prática										
No processo curricular é promovida a participação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem;										
O processo de ensino-aprendizagem é orientado para o desenvolvimento de competências										
As práticas curriculares da Uni-CV garantem a qualidade/excelência das actividades académicas										

4.2. Na escala de 1 a 5, avalie o grau de envolvimento dos docentes na tomada de decisões sobre a concepção dos currículos dos cursos em que leccionam.

1	2	3	4	5

4.3. Os planos curriculares dos cursos da Uni-CV resultam, de um modo geral (assinale com um X a asserção que se lhe afigura mais adequada):

De uma elaboração endógena ou autónoma do pessoal da Uni-CV	
De uma transposição ou cópia dos planos curriculares de outros contextos	
Da adaptação dos planos curriculares de outros contextos	

4.4. Dos factores que adiante se indicam, quais deles têm sido mais relevantes para a qualidade da formação ministrada na Uni-CV (assinale o grau de relevância na escala de 1 a 5):

Factores	1	2	3	4	5
Perfil dos alunos no momento da sua entrada na Universidade;					
Disponibilidade dos recursos informáticos, bibliográficos e outros recursos pedagógicos					
Desempenho dos docentes					
Empenhamento dos alunos.					

4.5. Uma vez verificadas as demais condições, o nível de desempenho dos docentes no ensino superior depende essencialmente (assinale sua resposta com um X):

Do seu grau académico	
Da formação pedagógica;	
Da experiência profissional	
Da combinação do grau académico com a formação pedagógica e a experiência profissional	
Outras condições (indicar)	

4.6. Na escala de 1 a 5, como aprecia o grau de envolvimento do docente da Uni-CV nas actividades que integram as diferentes etapas de desenvolvimento curricular dos cursos da Uni-CV

	1	2	3	4	5
Concepção das políticas e estratégias de formação					
Definição das ofertas formativas/criação de cursos					
Elaboração dos projectos curriculares dos cursos					
Definição das orientações e directivas curriculares para a implementação dos cursos					
Elaboração dos projectos didácticos/planos de aulas					
Implementação das opções curriculares					
Avaliação dos currículos implementados					
Avaliação das unidades curriculares					
Avaliação das aprendizagens dos alunos					
Avaliação do desempenho docente					
Avaliação do curso					

5. Apreciação geral e perspectivas

5.1. Aprecie, na escala de 1 a 5, em que medida

	1	2	3	4	5
a) Os planos curriculares dos cursos são observados na prática					
b) Os programas das curriculares a seu cargo são, na prática, implementados					
c) As actividades académicas da Uni-CV têm a qualidade possível n o actual contexto					

5.4. Apresente até cinco sugestões para a melhoria do processo de desenvolvimento curricular dos cursos da Uni-CV.

5.5. Apresente até cinco sugestões para a melhoria da qualidade das actividades académicas da Uni-CV

Muito obrigado pela colaboração!

ANEXO IV

Inquérito por questionário aos alunos dos cursos de graduação da Uni-CV

Prezado(a) estudante da Uni-CV,

O presente inquérito enquadra-se na investigação que vimos fazendo no âmbito do Projecto de Doutoramento em Ciências da Educação – especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, sob o tema “Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde – Estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde”.

Com este inquérito pretendemos descrever o perfil pessoal, familiar e socioeconómico dos alunos dos cursos de graduação da Uni-CV, compreender as razões da escolha desta universidade e caracterizar a percepção dos mesmos sobre aspectos cruciais do seu percurso formativo, nomeadamente a sua integração e envolvimento na vida universitária, a adequação dos meios e recursos pedagógicos e logísticos, a qualidade das actividades académicas, o grau de satisfação com a formação e as perspectivas de sua realização pessoal, social e profissional após o termo do curso.

Porque a sua colaboração é de crucial importância para o sucesso desta investigação, solicitamos que responda às questões que se seguem, mediante o preenchimento dos espaços para o efeito destinados.

Garantimos, em absoluto, o seu anonimato bem como a confidencialidade das opiniões e informações emitidas.

Agradecemos, antecipadamente, a sua disponibilidade.

Bartolomeu L. Varela

1. Dados de caracterização pessoal e familiar

1.1. Género:

F	M
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2. Idade:

Até 20	25-30	31-40	> 40
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3. Nacionalidade: _____

1.4. Naturalidade: _____

1.5. Estado Civil

Solteiro	Casado	Divorciado(a)	Outro (indicar)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.6. Situação laboral

Desempregado	Trabalhador por conta de outrem	Trabalhador por conta própria
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.7. Situação do agregado familiar:

1.7.1. Número de membros do agregado: _____

1.7.2. Rendimento mensal estimado do agregado familiar (assinale com um X a coluna correspondente)

Menos de 30.000\$	De 30.000 a 50.000\$	De 50.000 a 75.000	De 75.000 a 100.000\$	De 100.000 a 125.000	De 125.000 a 150.000	De 150.000 a 200.000	De 200.000 a 250.000	Mais de 250.000
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ens. Superior	Ens. não superior
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

1.7.3. Número de membros do agregado familiar que frequentam estabelecimentos de ensino:

1.7.4. Habilitações académicas dos pais e encarregados de educação (assinale com um X a coluna correspondente)

Designação	Mestrado ou Doutoramento	Licenciatura ou Bacharelato	Ensino médio ou técnico-profissional	Ensino secundário completo	Ensino básico (6 anos)	Outras habilitações	Analfabeto
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encarregado de educação (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(*) Caso não seja o pai ou a mãe

1.8. Possui Bolsa de Estudos?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.9. Beneficia de outro(s) apoio(s) para Estudos?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.10. Se respondeu Sim à questão anterior, indique o(s) apoio(s) recebido(s): _____

1.10. Para financiar os estudos, recorreu a crédito bancário?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Motivo de escolha da Uni-CV

Indique porque escolheu a Uni-CV para fazer a sua formação (Assinale com um X a(s) resposta(s) pertinente(s))

O prestígio da instituição	<input type="checkbox"/>
As boas referências recebidas sobre a qualidade da formação ministrada	<input type="checkbox"/>

As boas referências sobre a empregabilidade do curso	
Propinas mais acessíveis	
Falta de recursos económicos para estudar no estrangeiro	
Ausência de melhor alternativa de formação no país	
Outro motivo (indicar)	

3. Integração institucional

3.1. Unidade orgânica a que pertence:

DCSH	DCT	DECM	ENG

3.2. Curso que frequenta: _____

3.3. Local em que é ministrado o curso:

Praia	S.Vicente

3.4. Ano de entrada: _____

3.5. Considera que foi bem acolhido na Uni-CV, no início da sua formação

Sim	Não

3.6. Pertence a algum dos seguintes órgãos da Universidade ou da sua unidade orgânica? (Assinale com um X a coluna correspondente)

Conselho da Universidade	Conselho Pedagógico	Conselho da Unidade Orgânica	Outro (indicar)

3.7. Se pertence a qualquer dos órgãos anteriormente referidos, aprecie, na escala de 1 a 5, o grau de seu desempenho para a melhoria da qualidade do ensino na universidade

Conselho da Universidade	Conselho Pedagógico	Conselho da Unidade Orgânica	Outro (indicar)

3.8. Pertence à Associação Académica?

Sim	Não

3.8.1.O desempenho da Associação tem contribuído para a resolução dos problemas que afectam os estudantes?

Sim	Não

3.8.2. Se respondeu Sim à questão anterior, refere até 3 aspectos que conheceram melhorias com o contributo da Associação Académica.

3.8.3.Se respondeu Não, indique até três razões do deficiente desempenho da Associação Académica

3.9. Ao ingressar no curso, teve dificuldades em acompanhar as actividades académicas?

3.10. Se respondeu Sim à questão anterior, indique, na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), o grau de dificuldades tendo em conta as causas seguintes:

	1	2	3	4	5
Nível de preparação no ensino secundário					
Grau de complexidade dos conteúdos programáticos do curso que frequenta					
Desempenho dos docentes do curso					
Outra (indicar)					

3.11 Refira-se ao grau de envolvimento dos estudantes no seu processo de formação, assinalando com um X as afirmações seguintes:

	Sim	Não
Os planos curriculares dos estudos são divulgados no seio dos alunos por ocasião da sua entrada na universidade		
Os alunos são auscultados em relação aos programas e sistema de avaliação das unidades curriculares (disciplina)		
Aos alunos é dada a oportunidade de sugerir alterações aos programas das unidades curriculares		
Os alunos são ouvidos na resolução dos problemas de organização e funcionamento do curso		
Os alunos são auscultados periodicamente sobre o desempenho dos seus docentes		

4. Questões organizacionais e logísticas

Na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), aprecie o grau de adequação das condições organizações e logísticas que se seguem às necessidades de formação:

	1	2	3	4	5
Instalações e equipamentos para as aulas teóricas e práticas					
Meios informáticos					
Acesso à Internet					
Recursos bibliográficos					
Sistema de informação					
Instalações sanitárias					
Instalações de recreio e de convívio					
Instalações desportivas					
Cantinas e snack-bares					
Segurança					
Disciplina					
Higiene					
Outra (indicar)					

5. Qualidade do processo de ensino-aprendizagem

5.1. Na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), aprecie a forma como se realiza o processo de aprendizagem no curso que frequenta, tendo em conta as asserções

	1	2	3	4	5
A carga horária das unidades curriculares do curso é adequada					
Os conteúdos programáticos das disciplinas (unidades curriculares) são ajustados ao nível de formação					
Os programas das disciplinas (unidades curriculares) são integralmente cumpridos					
As aulas e outras actividades de ensino permitem alcançar eficazmente os objectivos de aprendizagem					
Faz-se a ligação dos conhecimentos teóricos com a prática					
Os docentes têm o domínio dos conhecimentos científicos necessários					
Os docentes revelam capacidade comunicativa adequada no processo de ensino-aprendizagem					
A relação afectiva docentes/alunos é, em geral, correcta					
É assegurada a participação dos alunos no processo da sua aprendizagem					
Os docentes atendem os alunos, fora das aulas, para orientação e apoio na sua aprendizagem					
São organizadas regularmente actividades de investigação com o envolvimento dos alunos					
A avaliação dos alunos é feita de forma justa					

5.2. Na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), aprecie o grau de importância das actividades que se seguem na sua aprendizagem.

	1	2	3	4	5
Aulas teóricas					
Aulas práticas					
Pesquisa pessoal na Internet					
Leitura individual					
Estudo com os pares (colegas)					
Outra (indicar)					

6. Grau de satisfação e expectativas de realização

6.1. Na escala de avaliação progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), aprecie o seu grau de satisfação com o curso, tendo em conta as asserções que se seguem:

	1	2	3	4	5
Está satisfeito com o curso que frequenta					
A formação que frequenta tem pertinência para o país					
O curso que frequenta tem empregabilidade					
A qualidade do curso está ao nível das referências que possui do estado do conhecimento universal					
O curso que frequenta permite-lhe alimentar altas expectativas de realização pessoal, social e profissional					

6.2. Voltaria a entrar na universidade se tivesse que o fazer neste momento?

Sim	Não

6.3. Voltaria a ingressar no curso que frequenta caso tivesse que fazer a escolha neste momento?

Sim	Não

Obrigado pela colaboração!